

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Kooperativní výuka na malotřídní škole
The Cooperative Teaching at a Little Class School

Ilona Machotková

Vedoucí práce: Mgr. Petra Horská, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

2020

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Kooperativní výuka na malotřídní škole* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 4. 5. 2020

.....

Podpis

Poděkování

Děkuji Mgr. Petře Horské, Ph.D. za její ochotu s jakou mi poskytovala cenné odborné rady při konzultacích nad mojí diplomovou prací a také za její milý, lidský přístup. Dále bych chtěla poděkovat svým blízkým, kteří při mně po celou dobu studia stáli a mým dětem za trpělivost.

ABSTRAKT:

Diplomová práce se zabývá tématem aplikace modelu kooperativní výuky v prostředí malotřídních škol. Hlavním cílem diplomové práce je poukázat na specifika malotřídních škol v souvislosti s uplatňováním principů kooperativní výuky.

Teoretická část se věnuje vysvětlení základních pojmů týkajících se malotřídní školy a poukazuje na základní aspekty, které souvisejí s konceptem malotřídních škol v České republice, popisuje specifické kvality vzdělávání v malotřídních školách, přičemž pozornost se dále zaměřuje na kooperativní vyučování a na specifika kooperativní výuky v malotřídních školách. Využíváno je jak dostupných monografií, tak i výzkumů, které byly v této oblasti již realizovány.

Cílem empirické části je za pomoci dotazníkového šetření a případové studie identifikovat a popsat uplatňování kooperativního vyučování na malotřídních základních školách ve Středočeském kraji.

Ačkoliv se kooperace může využít i na plně organizovaných školách, autorka se zaměřila především na možnosti její aplikace v prostředí malotřídních škol, které je v mnoha ohledech specifické a sama ho považuje za vhodné prostředí pro uplatňování kooperativního vyučování. Domnívá se totiž, že právě v malotřídních školách je kooperativní způsob výuky využíván více, než na školách bez rozlišení organizace.

V návaznosti na provedené výzkumné šetření jsou v závěru práce uváděny návrhy a doporučení k častějšímu efektivnějšímu využívání kooperativní výuky v malotřídních školách.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Kooperace, kooperativní vyučování, malotřídní škola, heterogenní skupiny žáků.

ABSTRACT:

The diploma thesis deals with the topic of application of the model of cooperative teaching in the environment of small schools. The main goal of the diploma thesis is to point out the specifics of small schools in connection with the application of the principles of cooperative teaching.

The theoretical part deals with the explanation of basic concepts related to small schools and points out the basic aspects related to the concept of small schools in the Czech Republic, describes the specific qualities of education in small schools while focusing on cooperative teaching and the specifics of cooperative teaching in small schools. Both available monographs and researches that have already been carried out in this area are used.

The aim of the empirical part is to identify and describe the application of cooperative teaching in small-class primary schools in the Central Bohemian Region with the help of a questionnaire survey and a case study.

Although cooperation can be used in fully organized schools, the author focused mainly on the possibilities of its application in the environment of small schools, which is in many respects specific and she considers it a suitable environment for the application of cooperative teaching. She believes that it is in small schools that the cooperative way of teaching is used more than in schools without distinction of organization.

In connection with the conducted research survey, proposals and recommendations for more frequent and effective use of cooperative teaching in small schools are presented in the conclusion of the thesis.

KEYWORDS:

Cooperation, cooperative teaching, small class school, heterogeneous groups of pupils.

Obsah

Úvod	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 Malotřídní školy v České republice	10
2 Specifické kvality vzdělávání na malotřídních školách	16
2.1 Přirozeně věkově heterogenní prostředí	16
2.2 Vrstevnické vztahy na malotřídní škole ve vyučování	18
2.3 Zvláštnosti vyučování na malotřídní škole	20
3 Kooperativní model výuky.....	22
3.1 Pojem kooperace	23
3.2 Typy kooperace	24
3.3 Znaky kooperativního učení.....	26
3.4 Cíle kooperativní výuky	31
3.5 Hodnocení	33
3.6 Řízení kooperativní výuky	35
3.7 Úskalí a přínosy kooperativní výuky	37
3.8 Specifika kooperativní výuky v malotřídní škole	41
4 Spolupráce žáků v současném modelu školy.....	45
EMPIRICKÁ ČÁST	52
5 Cíle, metody a organizace výzkumu	52
5.1 Cíle výzkumného šetření a výzkumné otázky.....	52
5.2 Použité metody výzkumu	53
5.3 Organizace výzkumu diplomové práce	54
6 Výsledky šetření.....	60
6.1 Interpretace výsledků dotazníkového šetření	60
6.2 Vyhodnocení výzkumných otázek a shrnutí dosažených zjištění	72
6.3 Kvalitativní analýza případové studie	77
7 Diskuse.....	98
8 Návrhy a doporučení.....	101
Závěr	104
Seznam použitých zdrojů	107
Seznam příloh.....	112

Úvod

Diplomová práce se věnuje tématu malotřídní školy a aplikovanému konceptu kooperativní výuky, který je v nich využíván. Jak uvádí Trnková, Knotová a Chaloupková, ač malotřídní školy představují neúplně organizovanou formu základní školy, poskytují vzdělávání, které má vysokou pedagogickou i psychologickou úroveň. Tyto autorky to odůvodňují tím, že žáci jsou v malotřídních školách flexibilnější, samostatnější, lépe se koncentrují.¹ O tom hovoří také Průcha s odkazem na některé americké výzkumy.² Je tedy možné hovořit o tom, že malotřídní školy jsou zcela rovnocenné se školami plně organizovanými.³

Tato práce se bude snažit pohlížet na specifika a koncept malotřídních škol jako výhodný pro rozvoj sociálních vazeb žáků. Pro malotřídní školy je specifické, že je vyučováno v alespoň jedné třídě několik ročníků zároveň, což sice klade na učitele vysoké nároky, avšak děti nejsou od sebe věkově segregovány, jako v klasických plně organizovaných školách, což je velkou výhodou.

Toto téma práce si autorka zvolila, protože sama učila deset let na malotřídní škole. Měla tedy každodenní zkušenost s prací v malotřídní škole. Malotřídní škola jí byla blízká svým rodinným prostředím a možnostmi zařazování netradičních forem vyučování. Od roku 2012 byla pověřena vedením Základní školy a mateřské školy Krchleby, okres Nymburk, kde se snažila o uplatňování kooperativní výuky. Na základě toho zvolila detailnější zkoumání stanoveného výzkumného problému. Rozhodla se navázat na svoji ročníkovou práci „*Možnosti a specifika kooperativní výuky v malotřídní škole*“, v níž se zabývala specifiky a možnostmi kooperativní výuky na malotřídní škole. Toto téma nyní autorka rozvede do podoby diplomové práce, kdy bude moci být zároveň využito většího množství respondentů, kdy zde budou vyhodnoceny objektivní skutečnosti související s řešeným tématem aplikace modelu kooperativní výuky v malotřídní škole.

Kromě teoretických poznatků a údajů, které vyplynou z vlastního výzkumného šetření, bude moci autorka práce čerpat z vlastních pracovních zkušeností, a to mimo jiné i ze

¹ TRNKOVÁ, Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie CHALOUPKOVÁ. *Malotřídní školy v České republice: malotřídky*. 1. vyd. Brno: Paido, 2010, 197 s. ISBN 978-80-7315-204-8.

² PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012, 191 s. ISBN 978-80-7178-999-4.

³ TRNKOVÁ, Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie CHALOUPKOVÁ. *Malotřídní školy v České republice: malotřídky*. 1. vyd. Brno: Paido, 2010, 197 s. ISBN 978-80-7315-204-8.

srovnání uplatňovaných výukových metod, které se využívají také na plně organizované základní škole. Zde autorka v minulosti pět let vyučovala, a proto může vzájemně srovnávat nejenom metody kooperativní výuky a jejich možnosti, ale také, jakým způsobem ve vzdělání na obou typech škol funguje vrstevnické učení.

Autorka si uvědomuje, že na učitele v malotřídních školách jsou kladeny specifické nároky při vyučování dětí. Toho si sama všimla, když začala učit na malotřídní škole. Kooperativní výuka umožňuje podle Kasíkové otevřít přirozený prostor pro rozvoj interakcí mezi jednotlivými žáky a učitelem, což by mělo být podporováno nejenom na malotřídních, ale také na plně organizovaných školách.⁴

Hlavním cílem diplomové práce je poukázat na specifika malotřídních škol v souvislosti s uplatňováním principů kooperativní výuky. Cílem teoretické části práce je charakterizovat základní pojmy související s problematikou malotřídních škol a kooperativní výuky. Cílem empirické části práce je identifikovat a popsat uplatňování kooperativního vyučování na 1. stupni malotřídních základních škol ve Středočeském kraji.

Ke splnění uvedených cílů bylo použito dotazníkové šetření a případová studie, v rámci níž bylo realizováno pozorování činností a kooperace mezi žáky a role učitelky ve vyučovacích hodinách v jedné malotřídní škole, dále rozhovor s učitelkou vybrané třídy včetně rozboru třídní dokumentace.

Diplomová práce je rozčleněna do celkem osmi kapitol, které prezentují teoretickou a empirickou část. První čtyři kapitoly se věnují teoretickému zakotvení zkoumaného problému. Nejdříve je v základních aspektech charakterizován koncept malotřídních škol, následně se autorka věnuje specifikům vzdělání na malotřídních školách a definuje základní rysy a možnosti modelu kooperativní výuky na základních školách jako takových.

Hlavním předmětem výzkumu je problematika kooperativního vyučování v malotřídních školách. Proto také první kapitola pojednává o charakteristikách malotřídních škol.

Druhá kapitola poukazuje na některá specifika vzdělávání v malotřídních školách, přičemž je zde mimo jiné referováno o vrstevnických vztazích mezi žáky, o tom, že v jedné třídě

⁴ KASÍKOVÁ, Hana. Kooperativní učení: aby to fungovalo ... *RVP: Metodický portál. Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2011 [cit. 2016-01-10]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/13897/kooperativni-uceni-aby-to-fungovalo-.html/>.

učitel vyučuje žáky více ročníků, což zvyšuje nároky nejenom na děti, ale zejména pak na učitele.

Třetí kapitola specifikuje význam kooperace a její specifika v prostředí malotřídních škol (definovány jsou pojmy jako spolupráce z obecného hlediska a vrstevnické učení – spolupráce při učení).

Čtvrtá kapitola se zabývá problematikou kooperace v současném modelu školy v porovnání s frontální a skupinovou výukou.

Empirická část je tvořena dalšími čtyřmi kapitolami, které vymezují výzkumné otázky, metody použité ve výzkumu, charakterizují vzorek zkoumaných respondentů, uvádějí podmínky a okolnosti pro vlastní výzkumné šetření a především jsou zde analyzována a interpretována jednotlivá data vyplývající z dotazníkového šetření mezi pedagogy v několika malotřídních školách a z případové studie v jedné třídě malotřídní školy. Poslední kapitola uvádí návrhy a doporučení k častějšímu efektivnějšímu využívání kooperativní výuky v malotřídních školách.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Malotřídní školy v České republice

Školský zákon č. 561/2004 Sb. v ustanovení § 46 odst. 2 zakotvuje, že „základní vzdělávání v základní škole má 9 ročníků a člení se na první stupeň a druhý stupeň. První stupeň je tvořen prvním až pátým ročníkem a druhý stupeň šestým až devátým ročníkem. V místech, kde nejsou podmínky pro zřízení všech 9 ročníků, lze zřídit základní školu, která nemá všechny ročníky.“⁵

Malotřídní škola dle výše uvedeného není charakterizována jako zvláštní organizační forma vyučování na základních školách, ale jsou klasifikovány školy úplné, které zahrnují všech devět ročníků, a školy neúplné, které vzhledem k organizačnímu začlenění čítají méně než těchto devět ročníků. Malotřídní školy se řadí do skupiny škol neúplných.⁶

Samotný pojem malotřídních škol se v průběhu historie měnil. V 60. letech minulého století se malotřídní škola chápala jako škola, ve které je v jedné třídě organizováno všech devět (osm) ročníků, nebo se mohlo jednat o školu, v níž se nachází třída s více než jedním ročníkem.⁷ V dnešní době však nelze na pojem malotřídních škol tímto způsobem pohlížet. Jak uvádí odborná literatura, malotřídní školou se označuje takový typ školy, ve kterém se nachází alespoň jedna třída, kde se vyučují žáci více ročníků (nejenom jednoho).⁸

Jak již bylo dříve řečeno, lze v České republice, resp. v současném školství nalézt jak školy plně organizované, tak malotřídní. Pro plně organizované školy platí následující rozčlenění:

- první stupeň základních škol tvoří celkem pět ročníků,
- druhý stupeň základních škol je tvořen čtyřmi ročníky.⁹

Jak je dále zmiňováno, malotřídní škola může v současnosti existovat pouze na prvním stupni základní školy, přičemž se označuje jako malotřídní v případě, že je v ní

⁵ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších právních předpisů.

⁶ TRNKOVÁ, Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie CHALOUPKOVÁ. *Malotřídní školy v České republice: malotřídky*. 1. vyd. Brno: Paido, 2010, 197 s. ISBN 978-80-7315-204-8.

⁷ MUSIL, František a Josef SEDLÁČEK. *Naše malotřídní školy: příručka ke studiu a praxi*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1964, 195 s.

⁸ TRNKOVÁ, Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie CHALOUPKOVÁ. *Malotřídní školy v České republice: malotřídky*. 1. vyd. Brno: Paido, 2010, 197 s. ISBN 978-80-7315-204-8.

⁹ Tamtéž.

organizováno méně než pět tříd. Současná právní úprava České republiky pojem malotřídních škol jako takový nevyužívá, nicméně běžně se s tímto termínem lze setkat ve výročních zprávách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.¹⁰

Malotřídní základní školy nejsou v současné legislativě přímo definovány, nicméně se jedná o školy v místech, kde není možno vytvořit devět ročníků, jako v případě plně organizovaných škol. Z tohoto pohledu se malotřídky považují za neúplně organizované školy. Výuka je zde organizačně zajištěna pro dva a více ročníků v jedné třídě (v jedné místnosti). Je tedy zřejmé, že hlavním specifikem malotřídních škol je jejich odlišná organizace oproti školám plně organizovaným.¹¹

Na základě vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky jsou v § 4 stanoveny minimální počty žáků dle jednotlivých typů škol. V případě, že se jedná o plně organizovanou školu, musí být dodržen počet 17 žáků v průměru na jednu třídu (§ 4 odst. 1). V případě, že se jedná o malotřídní školu, vychází se z § 4 odst. 2 až 5.¹² Je nutno rozlišovat dle typu malotřídní školy (tedy kolik tříd obsahuje, viz následující tabulka č. 1).

Tabulka č. 1: Stanovení minimálního počtu žáků v malotřídních školách

Typ malotřídní školy	Minimální počet žáků v průměru na 1 třídu
Jednotřídní	10
Dvoutřídní	12
Trojtřídní	14
Čtyřtřídní	15

Zdroj: Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, v platném znění, vlastní úprava.

Navíc malotřídky představují také menší školy, a proto zde probíhá i odlišná výchovná a vzdělávací práce, než je tomu na běžných, tedy na klasických školách. Spilková v této souvislosti uvádí, že s ohledem na nižší počet žáků ve třídě mohou učitelé k žákům přistupovat individuálně a zaměřit se také na pomoc slabším žákům při osvojování si

¹⁰ TRNKOVÁ, Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie CHALOUPOKOVÁ. *Malotřídní školy v České republice: malotřídky*. 1. vyd. Brno: Paido, 2010, 197 s. ISBN 978-80-7315-204-8.

¹¹ Tamtéž.

¹² Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, v platném znění.

učiva. To má následně vliv i na jednodušší pojatý proces integrace dítěte, které má specifické vzdělávací potřeby.¹³

Rozdíly mezi malotřídními a plně organizovanými školami spočívají nejenom v počtu žáků ve třídách, ale také v dalších charakteristikách. Uvést lze:

- poskytování dotací – finanční možnosti jsou vyšší u plně organizovaných (městských) škol, než je tomu v případě malotřídních (venkovských škol),
- na to navazuje také úroveň materiálně-technické vybavenosti, která je nižší v malotřídních školách - v této souvislosti je Trnkovou, Knotovou a Chaloupkovou uváděno, že nejhůře si z hlediska materiálně-technické vybavenosti vedou malotřídní školy na území Pardubického kraje,¹⁴
- mezi školou a rodiči také v malotřídních školách dobře funguje vzájemná komunikace, to souvisí s tím, že učitelé dobře znají každého žáka, vědí, v jakém prostředí doma žijí, jaké jsou konkrétní poměry v dané rodině, proto jsou také rodiče vstřícnější vůči škole, častěji se také zapojují do organizace řady školních i mimoškolních aktivit.¹⁵

V následující tabulce č. 2 jsou prezentovány jednotlivé rozdíly mezi malotřídními a plně organizovanými školami. Jedná se o následující kategorie specifík:

- věk žáků, kteří do školy docházejí,
- struktura organizace školy,
- celkový počet tříd a počet pedagogů,
- možnosti zastoupení pedagogů,
- izolovanost školy,
- získání dotací (finančních prostředků),
- cíle, kterých má být v oblasti vzdělávání žáků dosaženo.¹⁶

¹³ SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, 311 s. ISBN 80-7178-942-9.

¹⁴ TRNKOVÁ, Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie CHALOUPKOVÁ. *Malotřídní školy v České republice: malotřídky*. 1. vyd. Brno: Paido, 2010, 197 s. ISBN 978-80-7315-204-8.

¹⁵ EMMEROVÁ, Kateřina. Malotřídky v současném prostředí českého venkova. In *Sborník prací filozofické fakulty Brněnské univerzity*. Brno: Masarykova univerzita, 2000, s. 81-96. ISBN 80-210-2310-4.

¹⁶ Tamtéž.

Tabulka č. 2: Specifika malotřídních škol

Specifikum	Malotřídní škola	Plně organizovaná škola
Věk žáků	6-11 let	6-15 let
Struktura organizace	5 ročníků (zastoupen je pouze I. stupeň ZŠ)	9 ročníků
Celkový počet tříd	1 až 5 tříd – nevztahuje se k celkovému počtu ročníků	9 tříd – vztahuje se k počtu ročníků
Počet pedagogů	Malý počet, učitelé se zapojují do řešení úkolů, mohou snadněji komunikovat s žáky i jejich rodiči	Větší počet
Možnosti zastoupení pedagogů	Špatné, poměrně problematické	Jednoduché
Izolovanost školy	Absence možnosti osobních konzultací s učiteli, které mají stejnou aprobaci	Vyšší počet učitelů, lze vzájemně konzultovat problémy
Získání dotací	Problematictější, školy disponují s nižším objemem finančních prostředků	Snadnější, mají více financí, mohou lépe zabezpečit materiálně-technickou základnu školy
Cíle pro vzdělávání žáků	Jsou stejné pro oba typy škol, uvést lze např. zajištění harmonického a všestranného rozvoje osobnosti, zajištění osvojení si strategií učení a logického uvažování, zajištění získání znalostí a dovedností, žáci se mají naučit vzájemné komunikace	

Zdroj: EMMEROVÁ, Kateřina. Malotřídky v současném prostředí českého venkova. In *Sborník prací filozofické fakulty Brněnské univerzity*. Brno: Masarykova univerzita, 2000, s. 81-96. ISBN 80-210-2310-4. TRNKOVÁ, Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie CHALOUPOKOVÁ. *Malotřídní školy v České republice: malotřídky*. 1. vyd. Brno: Paido, 2010, 197 s. ISBN 978-80-7315-204-8. SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, 311 s. ISBN 80-7178-942-9, vlastní úprava.

Soumarová v této souvislosti dokládá význam jedné malotřídní (vesnické) školy, která se nachází v obci Suchý Důl v okrese Náchod. Jak je touto autorkou dále uváděno, jedná se právě o typ školy, která v minulosti plnila důležitou roli pro celou obec. K prioritám malotřídních škol se podle Soumarové řadí:

- malé rodinné zázemí školy, které umožňuje žákům zajistit veškerou vzdělávací a výchovnou péči,
- žáci mohou dosáhnout poměrně dobrých výsledků i na dalším stupni vzdělávání, a to mimo jiné i na víceletých gymnáziích,

- škola se může zapojit do řady významných přeshraničních evropských projektů, které přispějí k řadě zajímavým a smysluplným volnočasovým aktivitám,
- řada malotřídních škol má také vysokou podporu jejího zřizovatele, příp. dalších subjektů.¹⁷

K této problematice se vyjadřuje také Svítlová, která uvádí, že „*menší počet dětí umožňuje každodenní kontakt s učitelem, žáci se znají navzájem, znají všechny zaměstnance školy, může zde fungovat lepší spolupráce s rodiči dětí.*“¹⁸

Za významný milník se v této souvislosti považuje nabytí účinnosti nového školského zákona. Jednotlivé dokumenty jsou sestaveny pro typy vzdělávání – předškolní, základní, střední, vyšší odborné aj.¹⁹ Tyto dokumenty jsou povinné také pro malotřídní školy, které musejí být při organizaci a koncepci vzdělávání dodržovány. Při implementaci kooperativní výuky je vždy nutné cíle z daného RVP dodržovat.

Rámcový vzdělávací program představuje základní platformu, jejíž výstupy jsou platné pro absolventy každého stupně vzdělávání. To znamená, že na konci základní či střední školy musí mít každý absolvent stejné znalosti, které jsou určeny právě prostřednictvím RVP.

Nicméně, způsob, jakým jsou tyto znalosti u žáků osvojovány, to přísluší již každé konkrétní škole. Záleží tedy na ní, jak si formuluje vlastní školní vzdělávací program a jaké učební osnovy budou v něm obsaženy. Z tohoto pohledu lze tak rozeznat rámcové vzdělávací programy pro: předškolní vzdělávání, základní vzdělávání, gymnázia a gymnázia se sportovní přípravou, střední odborné vzdělávání a pro jiné typy vzdělávání, jako např. pro jazykové školy, jež jsou vymezeny školským zákonem.²⁰

Z RVP je vytvářena konkrétní podoba ŠVP, přičemž pro školy je závazné, aby se držely základních ustanovení a zásad, které z jednotlivých oblastí RVP vyplývají. Proto se

¹⁷ SOUMAROVÁ, Lenka. *Historický význam malotřídních škol v českém školství* [online]. c2015 [cit. 2015-01-26]. Dostupné z: <http://www.malaskola.cz/stranky/prilohy/22.pdf>.

¹⁸ SVÍTILOVÁ, Dana. *O škole. ZŠ a MŠ Týnec* [online]. 2015 [cit. 2015-01-26]. Dostupné z: <http://zsmstynec.cz/o-skole>.

¹⁹ TUPÝ, Jan a Jaroslav JERÁBEK a kol. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, 126 s. [cit. 2015-01-25]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf.

²⁰ Tamtéž.

v procesu tvorby školních vzdělávacích programů využívá tzv. Manuálu pro tvorbu školních vzdělávacích programů.²¹

V RVP pro základní vzdělávání se nacházejí jednotlivé klíčové kompetence, které představují „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.*“²²

K jedné z oblastí klíčových kompetencí, která akcentuje kooperaci ve vyučování, spadá kompetence sociální a personální. Na jejím základě je v RVP určeno, že by měl žák na konci základního vzdělávání mít osvojené určité kompetence, přičemž k základní se řadí také kompetence účinné spolupráce ve skupině, která je klíčovým argumentem pro požadavek kooperace žáků ve výuce.²³

²¹ TUPÝ, Jan a Jaroslav JEŘÁBEK a kol. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, 126 s. [cit. 2015-01-25]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf.

²² Tamtéž, s. 14.

²³ Tamtéž.

2 Specifické kvality vzdělávání na malotřídních školách

Druhá kapitola diplomové práce je zaměřena na některá specifika, která jsou spojena s kvalitou a s celkovou charakteristikou vzdělávání na malotřídních školách. Přestože i tyto školy se musí řídit stanovenými kurikulárními dokumenty, je nutno brát v úvahu fakt, že zde neexistuje celkem pět ročníků, resp. tříd, ale vždy je v jedné třídě začleněno více ročníků, což vyžaduje specifika jak na straně žáků, tak na straně učitelů. O tom bude pojednávat následující kapitola.

2.1 Přirozeně věkově heterogenní prostředí

Této podkapitole bude věnována zvláštní pozornost, a to z důvodu, že právě v malotřídních školách je možno zachovávat přirozeně věkově heterogenní prostředí z důvodu výuky dětí v různých věkových skupinách. Dnes však neexistuje mezi odborníky zcela jasná shoda o tom, zda je heterogenní prostředí třídy na základní škole přínosem.

Poukazuje na to např. Krejčová, která působí jako odborná asistentka na katedře pedagogiky a psychologie na Univerzitě v Hradci Králové. Tato odbornice na uvedenou problematiku zmiňuje, že není možné dát jednoznačnou odpověď na to, zda je vhodnější na základních školách (mateřských školách) preferovat homogenní, či naopak heterogenní třídy. Odůvodňuje to tím, že je klíčové, co je při vzdělávání žáků sledováno. V případě, že se složení věkové skupiny třídy promítá také do obsahu vzdělávání a stanovených vzdělávacích cílů, je vhodné na tuto alternativu myslet. Existence věkově heterogenní skupiny dětí ve třídě umožňuje následující:

- děti mohou vyrůstat v maximálně přirozeném prostředí,
- děti se mohou naučit vzájemně spolupracovat,
- naučí se také tolerovat odlišnosti.²⁴

Krejčová dále také k existenci věkově heterogenních skupin ve třídě uvádí: *„dětí v ní jsou různého věku, na různých úrovních dovedností. Skupina vytváří přirozeně četnější situace, v nichž se děti mohou učit spolupráci, komunikaci i respektování odlišností. To se*

²⁴ ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava. Zaběhaný řád se mění. *Učitelské noviny* [online]. 2014, č. 9 [cit. 2016-08-26]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=7819>.

*samozřejmě v homogenní skupině nevylučuje, ale podnětů není tolik. Navíc ve třídě stejně starých dětí dochází k větší orientaci na výkon, mezi dětmi vzrůstá soutěživost.*²⁵

Přínosy věkově smíšených tříd vyzdvihuje v souladu s Krejčovou také Trtílková, psychologka z brněnské Pedagogicko-psychologické poradny. V článku zveřejněném pro učitelské noviny podotýká, že v heterogenních třídách dochází ke vzniku přirozených skupin dětí, přičemž tyto skupiny se nečlenění jenom podle jejich věku, ale také podle toho, jaké mají děti individuální schopnosti, jak se jim formuje jejich osobnost apod.²⁶

Co vše však může dětem heterogenní třída nabídnout? Podle Trtílkové se např. mohou mladší děti od starších učit. Naproti tomu starší děti se v kontaktu s mladšími spolužáky si osvojují tolik důležité prosociální dovednosti, které nemohou v běžné, myšleno homogenní třídě nikdy získat. Z hlediska prosociálních zkušeností lze hovořit o tom, že starší děti mohou své mladší spolužáky učit tomu, co již samy znají, mohou jim také pomoci orientovat se v novém prostředí, lépe se na školu adaptovat, mladší děti se naučí respektovat starší, což mohou později aplikovat i ve svém dospělém životě.²⁷

Podobně jako Krejčová, také Trtílková je názoru, že v homogenních třídách je u dětí posilována nezdravá soutěživost, naopak je však v heterogenních třídách tento prvek eliminován. Trtílková se též zmiňuje o výhodnosti věkově smíšených tříd pro sourozence. V klasické, resp. v plně organizované škole dochází k tomu, že jsou sourozenci rozděleni do třídy dle věku, to však u některých dětí není příliš prospěšné, zvláště v případě, kdy je jeden sourozenec (zvláště ten mladší) závislejší na druhém. V tomto případě, kdy jsou sourozenci začleněni společně do heterogenní třídy, může starší sourozenec pomáhat mladšímu v postupné adaptaci na školní prostředí, ten je starším sourozencem podporován v samostatnosti. Zde však může vzniknout nevýhoda pro učitele, kdy musí sladit společný program pro děti, což je obtížnější, nicméně při dobré připravenosti pedagoga lze i tuto skutečnost překonat. Přínosy z existence věkově smíšených tříd totiž převažují.²⁸

Významný příspěvek k této problematice podává Gray, profesor psychologie na univerzitě v Bostonu. Podle tohoto odborníka lze dokonce segregaci dětí v základních školách podle

²⁵ ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava. Zaběhaný řád se mění. *Učitelské noviny* [online]. 2014, č. 9 [cit. 2016-08-26]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=7819>.

²⁶ TRTÍLKOVÁ, Hana. Homogenní versus smíšené třídy. *Učitelské noviny* [online]. 2014, č. 11 [cit. 2016-08-26]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=7861>.

²⁷ Tamtéž.

²⁸ Tamtéž.

věku považovat za velmi škodlivý aspekt při jejich vzdělávání. Věková segregace je však aplikována nejenom ve školním prostředí, ale také v mimoškolních aktivitách. Právě tímto přístupem jsou děti ochuzovány o přirozený prostředek, který spočívá v samovzdělávání. Je třeba myslet na to, že děti se nestávají pasivními produkty, ale jedná se o zcela kompletní lidské bytosti, k nimž je nutno takto přistupovat, což se následně projeví i v přínosu existence věkově smíšených tříd: „*věkové míšení mladším dětem umožňuje zúčastňovat se dobrodružství, která by byla pro ně samotné nebo se skupinou stejně starých dětí příliš nebezpečná. Děti, které by se samy bály jít do lesa, se se staršími dětmi, které les znají, nebojí. Podobně malé děti, které ještě nelezly po stromech, se nebojí vylézt na nižší větve, pokud jsou pod nimi větší děti připraveny je chytit a případně jim poradit.*“²⁹

V této návaznosti lze uvést, že obecně je pro malotřídní školy typické, že zde dochází k přirozenému vytváření věkově heterogenního prostředí, že mladší žáci mohou ve věkově smíšených třídách čerpat informace od svých starších spolužáků.

2.2 Vrstevnické vztahy na malotřídní škole ve vyučování

S ohledem na charakteristiku malotřídních škol lze také hovořit o specifikách vytváření vrstevnických vztahů na těchto školách. Za hlavní výhodu malotřídních škol lze považovat zejména jejich rodinnou atmosféru, která se podílí na tvorbě příznivého sociálního klimatu. Menší počet žáků přispívá k vytvoření pevnějších vrstevnických vazeb. Navíc je tak možno žákům ve větší míře věnovat větší individuální péči. Na druhé straně specifika malotřídních škol mohou vést i k negativním efektům, jako je např. rozvíjení tzv. ponorkové nemoci, u dětí může dojít k sociální vyprázdňenosti apod. Na malotřídních školách se ovšem poměrně dobře začleňují také děti s vývojovými poruchami učení. Celkově je možno hovořit o pevnějším dětském kolektivu.³⁰

Vrstevnické učení je důležitým pojmem, který souvisí s aplikováním konceptu kooperativní výuky. Jak definuje např. Gošová, tento termín je odvozen z anglického slova „peer education.“ Důležitá je tak v tomto rámci nejenom podobnost s ohledem na věk, ale

²⁹ GRAY, Peter. Proč bychom měli přestat oddělovat děti podle věku I: Význam her v zóně nejbližšího vývoje. *SvobodaUčení.cz* [online]. 2012 [cit. 2016-08-26]. Dostupné z: <http://www.svobodauceni.cz/clanek/proc-bychom-meli-prestat-oddelovat-deti-podle-veku-1>.

³⁰ SVÍTILOVÁ, Dana. O škole. *ZŠ a MŠ Týnec* [online]. 2015 [cit. 2015-01-26]. Dostupné z: <http://zsmstynec.cz/o-skole>.

i na jiné důležité charakteristiky. Vrstevnické učení se odlišuje od obecné participace dětí tím, že mladí lidé mají přidělenou roli tzv. vrstevnického experta. Tomu jsou blízká témata jeho vrstevníků. Gošová dále podotýká, že předpokladem vrstevnického učení je „*filosofie, že se jedinec přirozeně ztotožní s někým, kdo je mu blízký z hlediska sociálního zázemí, věku, role, zájmů a životní orientace, a který jej proto v jeho názorech a postojích má schopnost ovlivňovat.*“³¹

Dvořák v empirické studii poukazuje na určitou nelogičnost ve struktuře tříd na běžných, plně organizovaných školách. Zde jsou totiž v jednotlivých třídách seřazování (segregování) žáci dle jejich věku, což není příliš vhodné. Nazývá to potom jako seřadovací nádraží. Přitom však třídy, v nichž se nacházejí děti různého věku, mohou od sebe vzájemně těžit, což také přispívá jejich socializaci.³² Na tuto problematiku lze navázat článkem od Graye, který poukazuje na to, že je zcela proti zájmům samotných žáků, aby byli segregováni na základě svého věku. Daleko efektivnější je naopak, pokud se v jedné třídě nacházejí žáci různého věku. Prostřednictvím věkové segregace totiž dochází k narušování přirozených způsobů dětského učení. Naopak pokud věková segregace neexistuje, jako je tomu např. v malotřídních školách, lze u dětí docílit, aby se učily na základě aktivit, které by samy či s dětmi stejného věku dělat nemohly.³³

V dnešní době vnímáme skupiny jako významnou součást moderně pojatého vyučování. Pro každého zastávce této formy vyučování to znamená změnu pohledu na důležitost ústřední role učitele ve zprostředkování vzdělání. Centrum výchovně vzdělávacího dění se přesouvá od učitele ke skupinám samotným, kde dominují vztahy mezi vrstevníky a dokonce i vztahy mezi dětmi různého věku. Z četných výzkumů vyplývá, že je to přínosné pro sociální vývoj dítěte, jeho socializaci i vývoj poznávacích procesů. Potvrzuje se, že některé věci si děti vzájemně dokáží lépe vysvětlit a předat, než kdyby se o to pokoušel dospělý. U některých postojů, dovedností a hodnot to ani není možné, protože pouze

³¹ GOŠOVÁ, Věra. Vrstevnické vyučování. *RVP: Metodický portál. Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2011 [cit. 2016-01-10]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/V/Vrstevnick%C3%A9_vyu%C4%8Dov%C3%A1n%C3%AD.

³² DVOŘÁK, Dominik. Velké seřadovací nádraží: struktura školy a socializace dětí. Empirická studie. In: *Orbis Scholae* [online] 2010 [cit. 2016-01-10]. Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2010/2010_3_03.pdf.

³³ GRAY, Peter. Proč bychom měli přestat oddělovat děti podle věku I: Význam her v zóně nejbližšího vývoje. *SvobodaUčení.cz* [online]. 2012 [cit. 2016-01-10]. Dostupné z: <http://www.svobodauceni.cz/clanek/proc-bychom-meli-prestat-oddlovat-deti-podle-veku-1>.

vrstevníci mohou poskytnout odpovídající modely jak ovlivňovat svoje impulsivní jednání, jak hledat jiné úhly pohledu, mohou ovlivňovat vývoj hodnot a sociální citlivost jedince. Je zde výrazný vliv na formování sebepojetí a růst osobnosti. Jsou určité emocionální prožitky, které lze na úrovni jim blízké sdílet pouze s vrstevníky, jsou to například sny, zklamání, úspěchy, neúspěchy, radost i trápení. Ve vzdělávacím i pracovním prostředí ovlivňují vrstevnické skupiny daleko více výkonost jedince při naplňování ambicí v této oblasti, než jiné sociální vlivy. Úkolem učitele je vytvářet takové situace, kde bude využit pozitivní vliv skupiny a bude konstruktivně rozvíjen vztah mezi dětmi či adolescenty. Děti by měli zažívat sounáležitost, přijetí, podporu a zájem ze strany vrstevníků. Jen tak budou moci jedinci dozrávat do podoby zdravě sebevědomých, empatických osobností.³⁴

2.3 Zvláštnosti vyučování na malotřídní škole

Tato podkapitola ozřejmí některé zvláštnosti malotřídních škol, které se mimo jiné vztahují také k vyučování a k jejich celkové organizaci. Autorka diplomové práce je názoru, že cíle a úkoly malotřídní školy jsou totožné s cíli a úkoly plně organizovaných škol. Malotřídní škola musí připravit děti tak dobře, aby úspěšně zvládly přechod nejen mezi jednotlivými ročníky, ale také mezi jednotlivými stupni základní školy. Pro malotřídní školu platí stejné rámcově vzdělávací plány jako pro 1. až 5. ročník plně organizované základní školy a používají se stejné učebnice.

Protože v malotřídní škole musí učitel organizovat současně vyučování dvou i více ročníků, využívá jiné metody a organizační formy práce. Střídá tzv. přímé vyučování s nepřímým a ve větší míře uplatňuje metodu samostatné práce než na plně organizované škole. Přímá práce učitele tvoří východisko pro samostatnou práci žáků, tyto dvě formy se každodenně opakují a vzájemně doplňují. Přímá práce je potřebná zejména při výkladu nového učiva, při návodu na samostatnou práci a při ukázkách pracovního postupu. Ve větší míře se na malotřídní škole v samostatné práci uplatňují didaktické hry a práce s názorným materiálem.³⁵

³⁴ KASÍKOVÁ, Hana. *Reformu dělá učitel, aneb, Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování: (pohledy pedagogické)*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1994, 56s. ISBN 80-901660-0-8.

³⁵ HOŠŤÁKOVÁ, Libuša. Vyučovanie na málotriednej škole. *Komenský*, 1997, roč. 121, č. 5/6, s. 116-117. ISSN 0323- 0449.

Konkrétní realizace, zejména struktura hodiny, musí vždy vycházet z cíle, který je sledován v tom kterém ročníku, z metod práce, které bude učitel využívat, z možnosti využití učiva pro dva ročníky (případně i více), i když s rozlišenými požadavky na práci žáků a jejich výsledky. Je více než samozřejmé, že strukturu hodiny ovlivňuje počet ročníků ve třídě, ale i počet žáků v příslušném ročníku. Čím je ve třídě více ročníků, tím větší pozornost je třeba věnovat přípravě hodiny a účelnému rozdělení činnosti učitele a žáků.³⁶

Pro pedagoga na malotřídních školách je charakteristické, že musí současně vyučovat žáky ze dvou nebo i více ročníků. To je pro učitele náročnější, než v případě plně organizované školy, neboť musí umět pracovat s různými, věkově různorodými dětmi, s čímž je spojen i odlišný způsob práce ve výuce. Zároveň však mohou být určité fáze vyučování shodné pro jednotlivá oddělení. Žáci vykonávají individuální nebo skupinovou práci. Je pro ně také charakteristické, že způsob jejich učení je flexibilnější, neboť jsou s ohledem na specifika malotřídní školy schopni samostatně pracovat, nebo naopak efektivně pracovat ve skupině.³⁷

³⁶ PETLÁK, Erich. *Málotriedna škola*. 2. vyd. Prešov: Metodické centrum, 1999, 47 s. ISBN 80-8045- 163-X.

³⁷ TRNKOVÁ, Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie CHALOUPKOVÁ. *Malotřídní školy v České republice: malotřídky*. 1. vyd. Brno: Paido, 2010, 197 s. ISBN 978-80-7315-204-8.

3 Kooperativní model výuky

Následující kapitola se věnuje charakteristice kooperativního modelu výuky. Lze hovořit o tom, že jednotlivé vyučovací metody jsou na sebe úzce navázány. Jak je dále uváděno, za organizační formy výuky se považuje: „*uspořádání vnějších organizačních stránek a podmínek výuky tak, aby učitel mohl stanovené specifické výukové cíle optimálně realizovat v současných reálných podmínkách té které školy.*“³⁸

Skalková pak na tuto skutečnost dále navazuje, když uvádí, že prostřednictvím střídání jednotlivých forem vyučování dochází k dalšímu upevňování dovedností, které si žáci osvojili. Díky tomu se nepovažuje učení za pouhou monotónní činnost.³⁹

Organizační formy výuky lze rozčlenit do tří základních skupin:

- skupina frontální (hromadné) výuky,
- individualizované a diferenciované výuky,
- kooperativní a skupinové výuky.⁴⁰

Pro tuto diplomovou práci je stěžejní zabývat se charakteristikami kooperace a kooperativní výuky, na které naváže následující empirická část práce. Plynule lze přejít od frontální a individualizované formy výuky ke skupinové a kooperativní formě výuky. Budou však představeny jen jejich samotné základy, neboť kooperativní výuce bude věnována pozornost v dalších podkapitolách.

Skalková v této souvislosti poukazuje na postavení žáka v systému vyučování jako takového: „*Uvažujeme-li tedy o postavení žáka ve třídě při vyučování, nelze přehlížet, že není izolovanou učící se bytostí, ale že je začleněn do určitého sociálního prostředí, do celého systému vztahů.*“⁴¹

Kooperativní vyučování se považuje za aktivní formu vyučování, přičemž „*aktivním učením rozumíme postupy a procesy, pomocí kterých žák (učící se jedinec) přijímá*

³⁸ KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST a kol. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009, 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4, s. 104.

³⁹ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2007, 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

⁴⁰ KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST a kol. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009, 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.

⁴¹ SKALKOVÁ, Jarmila. *Od teorie k praxi vyučování na střední všeobecně vzdělávací škole*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978, 209 s., s. 98.

*s aktivním přičiněním informace a na jejich základě si vytváří své vlastní úsudky. Tyto informace zpracovává a poté začleňuje do systému svých znalostí, dovedností a postojů.*⁴²

3.1 Pojem kooperace

Jak dále uvádí Kasíková, za zcela nutný předpoklad pro hovoření o kooperativní formě výuky, je zapotřebí vymezit samotný pojem kooperace. Ten pochází z latinského jazyka – z označení slova „cooperare,“ tj. spolupracovat.⁴³ Je však zcela zřejmé, že pro tuto diplomovou práci není uvedena definice uspokojující, proto je nutné se zabývat dalšími významy tohoto pojmu.

Pojem kooperativního vyučování lze nalézt také v pedagogickém slovníku. Tam je uvedeno, že je kooperativní vyučování založeno na principu spolupráce osob, které řeší složitější úkoly, přičemž jsou zároveň vedeni k vzájemnému plánování celé své činnosti, učí se také rozdělovat si sociální role, ale také dílčí úkoly. Pozitivum kooperativní výuky lze shledat v tom, že si žáci mohou osvojit schopnosti navzájem si poradit a pomáhat si, jeden druhého také kontroluje, což jim umožňuje vyhodnocení přínosu jednotlivých členů skupiny na celkovém řešení problému.⁴⁴

Kooperace se často spojuje se spoluprací, s určitou formou součinnosti. V této souvislosti dále Kasíková poznamenává, že se v rámci vyučování jedná o společnou a návaznou činnost ve skupině dětí a navenek. Podmínkou pro uplatnění kooperativního vyučování je akceptovat společné cíle. Kooperací se zabývá řada vědních oborů (pedagogika, psychologie, fyzika, chemie, medicína aj.) a považuje se za významný fenomén společenské reality.⁴⁵

Člověk se stává člověkem tehdy, když se naučí s jinými lidmi svobodně kooperovat. Ze sociálně-psychologického hlediska je kooperace chápána široce. Kooperativní chování se vyvíjí s perspektivou, že prostřednictvím něj bude efektivněji dosaženo společného cíle.

⁴² SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, 150 s. ISBN 978-80-7367-246-1.

⁴³ KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2010, 151 s. ISBN 978-80-7367-712-1.

⁴⁴ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

⁴⁵ KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2010, 151 s. ISBN 978-80-7367-712-1.

Za kooperaci je možné považovat takové chování, které přináší všem zúčastněným největší společný zisk.⁴⁶

Kooperaci se kladla důležitost už dávno v minulosti. Obecně můžeme pod tímto pojmem rozumět spolupráci nebo řízení vyznačující se ochotou k spolupráci. Jandourek, definuje kooperaci jako spolupráci „*na sobě vzájemně odkázaných lidí, která umožňuje společné dosažení cíle, vyžadující vzájemnou komunikaci a společnou strategii.*“⁴⁷

Kosová tvrdí že, „*ve školní terminologii kooperaci můžeme chápat jako povahový, osobnostní rys žáka, ale také jako cílovou strukturu vyučování. Kooperace se také vztahuje k chování se žáka ve školních situacích.*“⁴⁸

V pedagogice lze kooperaci chápat jako cíl výchovy, prostředek výchovy, nebo schopnost jedince. O existenci kooperace se hovoří tehdy, pokud žáci chápou, že mohou dosáhnout svého cíle pouze tehdy, když i ostatní žáci, se kterými jsou spojeni v roli, dosáhnou cíle.⁴⁹

Názorů na definici kooperaci je mnoho a každá oblast společenského života si ji i jinak charakterizuje. V práci se lze opírat o definici Jandourka, protože nejvíce vystihuje vztah ke kooperativní výuce.

Každé partnerství začíná komunikací. Důležité je dohodnout se na společném cíli, na rozdělení úkolů. Pokud jsou v komunikaci nejasnosti, dochází k nedorozumění a následnému nesplnění cíle. Proto by měla oboustranná komunikace vést k otevřenému vztahu. Pokud je komunikace mezi osobami nebo institucemi založena na důvěře, je předpoklad, že v tomto vztahu dojde k naplnění očekávání.⁵⁰

3.2 Typy kooperace

Podobně jako bylo možno vymezit jednotlivé definice samotného pojmu kooperace, je možné se setkat také s jednotlivými typy kooperace ve vyučování. Za základní kritérium se

⁴⁶ SKARUPSKÁ, Helena. *Sociální psychologie: základy sociální práce ve vztahu ke klientovi*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 68 s. ISBN 978-80-244-2621-1.

⁴⁷ JANDOUREK, Jan. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012, 258 s. ISBN 978-80-247-3679-2, s. 134.

⁴⁸ KOSOVÁ, Beáta. *Rozvoj osobnosti žiaka: so zameraním na 1. stupeň základnej školy*. 3. vyd. Prešov : Rokus, 2000, 121 s. ISBN 80-968452-2-5, s. 34.

⁴⁹ Tamtéž.

⁵⁰ KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011, 265 s. ISBN 978-80-247-2433-1.

považuje způsob strategie kooperace, který se ve výuce uplatní. Z tohoto pohledu lze hovořit o: kooperaci jako formě nápomoci a o kooperaci jako formě vzájemnosti.

Kooperace jako forma nápomoci

Kooperace jako nápomoc je založena: „*na asistenci jedné osoby druhé. Důraz je kladen na spojení mezi jedinci, na přitažlivost cíle pro všechny účastníky a na spolupodílňictví v práci při dosahování cíle.*“⁵¹

Kooperace jako forma vzájemnosti

Podle Kasíkové spočívá princip tohoto typu kooperace „*v tom, že cíl i procedury vedoucí k tomuto cíli jsou sdíleny všemi účastníky. Od začátku úkolové situace jsou její aktéři spojeni odpovědností za práci s informacemi, orientací učení na řešení problémů i hodnocením.*“⁵²

V této souvislosti je také vhodné se zmínit o tzv. kooperativních dovednostech. Jedná se o to, že každé dítě má právo na vlastní sebevyjádření a komunikaci. Má právo za sebe převzít vlastní odpovědnost i za celou skupinu.⁵³

Pro dosažení kooperace je nutné, aby si žáci osvojili následující schopnosti a dovednosti:

- schopnost pochopit potřeby druhých osob,
- schopnost naslouchání druhým osobám,
- schopnost vyjádření vlastního názoru,
- schopnost diskuse, kladení otázek, hledání rozumných argumentů a smysluplných a relevantních odpovědí.⁵⁴

Pro kooperativní učení je specifické a příznačné, že umožňuje dětem osvojit si řadu důležitých schopností, které budou moci využít ve svém životě v dospělosti. Jedná se např. o to, že si žáci začínají seřazovat jednotlivé činnosti tím způsobem, který je dovede k vytouženému cíli. Umožní jim to naučit se plánovat jednotlivé činnosti, držet se úkolu,

⁵¹ KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2010, 151 s. ISBN 978-80-7367-712-1, s. 30.

⁵² Tamtéž, s. 31.

⁵³ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2007, 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

⁵⁴ FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011, 172 s. ISBN 978-80-262-0043-7.

který jim byl zadán, naučí se efektivněji pracovat s časem. Zmínit lze také řadu požadovaných sociálních dovedností, k nimž se řadí tyto:

- komunikační dovednosti,
- schopnost adaptovat se na novou situaci,
- schopnost oceňovat jak vlastní kvality, tak i kvality druhých aj.⁵⁵

3.3 Znaky kooperativního učení

S kooperativní výukou jsou jasně spojeny jisté znaky, které v ní musí být obsaženy. Jedná se především o základní komponenty ve vyučování, které zde musí být zajištěny, aby se dalo hovořit o formě kooperativního učení. Stanovili je američtí vědci Johnson a Johnson. Lze hovořit o následujících prvcích:

- pozitivní vzájemná závislost,
- interakce tváří v tvář,
- osobní odpovědnost,
- interpersonální a skupinové dovednosti,
- reflexe skupinové činnosti.⁵⁶

Pozitivní vzájemná závislost

Vališová uvádí, že k pozitivní vzájemné závislosti dochází v té situaci, kdy žák dojde k uvědomění si, že může uspět v určitém úkolu jen tehdy, jestliže v něm uspějí také jeho spolužáci. Je mu tedy jasné, že mohou uspět všichni, anebo vůbec nikdo. Proto je velmi důležité, aby byl stanoven jeden společný cíl, který definuje sám učitel.⁵⁷

Dále je možno podle Kasíkové identifikovat čtyři následující charakteristiky sociální vzájemné závislosti, přičemž tyto mohou nabývat buď pozitivní, negativní nebo neutrální formy:

- cíl – všichni naleznou dané kritérium, vs. člověk se snaží být lepší než druzí, vs. jedinec se snaží dosáhnout kritéria sám,
- vlastní práce – tato člověka obohacuje i okolí, vs. vlastní práce obohacuje jen jednoho člověka, avšak druhého ochuzuje, vs. vlastní práce obohacuje pouze mne,

⁵⁵ KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2010, 151 s. ISBN 978-80-7367-712-1.

⁵⁶ Tamtéž.

⁵⁷ VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

- oslava – dosažení společného úspěchu, vs. dosažení pouze mého úspěchu a zároveň tvé prohry, vs. dosažení pouze mého úspěchu,
- osud – je vzájemný vs. je protikladný vs. je individuální.⁵⁸

Podle jiného autora se znak pozitivní vzájemné závislosti považuje za nejdůležitější prvek kooperativního vyučování. Členové skupiny se musí realizovat ne pro svůj vlastní prospěch, ale pro prospěch celé skupiny. Bez pozitivní vzájemné závislosti kooperace (spolupráce) není možná.⁵⁹ Pozitivní vzájemná závislost je založena na tom, že výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivců. Činnost žáků je propojena tak, že jednotliví žáci ve skupině nemohou uspět, pokud neuspějí všichni jako celek.⁶⁰

Podstatou je spolupráce a vzájemná pomoc při dosahování společného cíle. Vzájemná závislost se vždy odvíjí od společného cíle skupiny, který má skupina dosáhnout. Žáci dosáhnou svůj cíl, pokud všichni členové skupiny dosáhnou svého cíle. Žáci musí mít důvod, aby zahájili spolupráci a aby si navzájem pomáhali. Musí si uvědomit, že skupina stojí jako celek a padá také jako celek, což vytváří pozitivní vzájemnou závislost členů skupiny. Musí si uvědomit, že jsou spojení s ostatními členy skupiny a nemohou uspět, pokud neuspějí i jejich spolužáci ve skupině.⁶¹

Jestliže jeden nesplní svůj úkol, ani další členové skupiny nesplní svou roli, neboť jsou všichni na sobě závislí. Proto musí spolupracovat.⁶² Pozitivní vzájemná závislost je podporována i pozitivní odměnou (skupinová odměna), pozitivním informačním zdrojem (každý má jen část informací, materiálů na splnění úkoly), pozitivní rolí (rozdělení rolí ve skupině, například kontrolor, zapisovatel, čtenář aj.).⁶³ Protože pokud máme jednotnou skupinu, jméno skupiny, společné cíle, společné zdroje, společné role ve skupině, které se

⁵⁸ KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2010, 151 s. ISBN 978-80-7367-712-1.

⁵⁹ DYSON, Ben a Ashley CASEY a kol. *Cooperative learning in physical education: a research-based approach*. First published. London: Routledge, 2012, 180 p. ISBN 978-0-415-66738-8.

⁶⁰ VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ a kol. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

⁶¹ JOLLIFFE, Wendy. *Cooperative Learning in the Classroom: Putting it into Practice*. First published. London: Paul Chapman Published, 2007, 144 p. ISBN 978-1-446-22511-0.

⁶² KASÍKOVÁ, Hana. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. 2. rozš. vyd. Kladno: AISIS, 2009, 143 s. ISBN 978-80-904071-6-9.

⁶³ KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2010, 151 s. ISBN 978-80-7367-712-1.

vztahují k roli, kterou má skupina zvládnout, nebo vyřešit a společný výsledek společné práce, dosáhneme i společného výsledku - pozornost žáků se zaměří na společnou práci a zapojí se všichni členové skupiny.⁶⁴

Z výše uvedeného je patrné, jak pozitivní vzájemná závislost, která je základním znakem kooperativního vyučování, nabízí mnohem větší obohacení pro více žáků a tím i více školního úspěchu pro všechny. Naopak negativní vzájemná závislost je ukázkou kompetitivní metody výuky, kdy je mezi žáky podporována soutěživost a kde jeden žák těžší na úkor druhého. Dále je zde představena individuální metoda vyučování, ve které sice žák neobohacuje sebe na úkor druhého, ale sleduje zde pouze vlastní úspěch.

Interakce tváří v tvář

Interakce tváří v tvář (face to face) zdůrazňuje nutnost pracovat v malých, nejlépe dvoučlenných až šestičlenných skupinách, aby se projevíly žádoucí sociální vlivy.⁶⁵ Práce v malých skupinách vychází z potřeby interakce tváří v tvář. Protože jen bezprostřední zrakový kontakt mezi jednotlivými členy skupiny zajišťuje efekt kooperativního vyučování, spolu s rozvojem sociálních způsobilostí.⁶⁶

Prostřednictvím podpory všech členů skupiny, kteří pracují tváří v tvář, se členové stávají osobně zavázáni jiným členům skupiny, stejně jako k jejich společným cílům, kterých chtějí dosáhnout.⁶⁷

Osobní odpovědnost

Individuální, nebo osobní odpovědnost znamená, že výkon každého jednoho člena skupiny je zhodnocen a využit pro celou skupinu. Všichni členové dané skupiny profitují z kooperativního učení ve skupinách. Jedinec přispívá ostatním členům skupiny a skupina přispívá jednotlivci.⁶⁸

⁶⁴ KASÍKOVÁ, Hana. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. 2. rozš. vyd. Kladno: AISIS, 2009, 143 s. ISBN 978-80-904071-6-9.

⁶⁵ VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ a kol. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

⁶⁶ DYSON, Ben a Ashley CASEY a kol. *Cooperative learning in physical education: a research-based approach*. First published. London: Routledge, 2012, 180 p. ISBN 978-0-415-66738-8.

⁶⁷ KASÍKOVÁ, Hana. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. 2. rozš. vyd. Kladno: AISIS, 2009, 143 s. ISBN 978-80-904071-6-9.

⁶⁸ VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ a kol. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

Každý jednatel je individuálně odpovědný za činnost skupiny. Výkon každého jednatel je využit pro celou skupinu. Smysl kooperativního vyučování není v posílení skupiny, ale v posílení jednatel. Žáci musí vědět, že za své individuální úsilí, za svou individuální práci budou odměněni.⁶⁹ Žáci, kteří se učí spolu, se učí lépe, než když se učí sami.⁷⁰

Interpersonální a skupinové dovednosti

Využívání a formování interpersonálních a skupinových dovedností je důležité a nezbytné pro spolupráci žáků pracujících ve skupinách při využívání kooperativního vyučování.⁷¹ Kooperativní vyučování se neobejde bez využívání sociálních dovedností a schopností. Sociální dovednosti a způsobilosti jsou nejen jedním z výsledků kooperativního vyučování, ale i jedním z předpokladů kooperativního vyučování.⁷²

K interpersonálním a skupinovým schopnostem patří to, že žáci pracující v jedné skupině se musí navzájem znát, musí si věřit, komunikovat mezi sebou, akceptovat se navzájem, podporovat jeden druhého a konstruktivně řešit konflikty, vycházející z jejich společné práce.⁷³ Členové skupiny musí vědět, jak efektivně vést skupinu, činit rozhodnutí, vytvářet důvěru mezi jednotlivými členy skupiny, komunikovat a řešit konflikty.⁷⁴

Reflexe skupinové činnosti

Posledním pátým znakem kooperativního vyučování je skupinová reflexe. Jde o zpracování výsledků jejich společné skupinové práce.⁷⁵ Schopnost reflexe skupinových činností představuje závislost efektivit kooperativního vyučování na tom, jak skupina

⁶⁹ JOLLIFFE, Wendy. *Cooperative Learning in the Classroom: Putting it into Practice*. First published. London: Paul Chapman Published, 2007, 144 p. ISBN 978-1-446-22511-0.

⁷⁰ DYSON, Ben a Ashley CASEY a kol. *Cooperative learning in physical education: a research-based approach*. First published. London: Routledge, 2012, 180 p. ISBN 978-0-415-66738-8.

⁷¹ VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ a kol. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

⁷² JOLLIFFE, Wendy. *Cooperative Learning in the Classroom: Putting it into Practice*. First published. London: Paul Chapman Published, 2007, 144 p. ISBN 978-1-446-22511-0.

⁷³ KASÍKOVÁ, Hana. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. 2. rozš. vyd. Kladno: AISIS, 2009, 143 s. ISBN 978-80-904071-6-9.

⁷⁴ DYSON, Ben a Ashley CASEY a kol. *Cooperative learning in physical education: a research-based approach*. First published. London: Routledge, 2012, 180 p. ISBN 978-0-415-66738-8.

⁷⁵ JOLLIFFE, Wendy. *Cooperative Learning in the Classroom: Putting it into Practice*. First published. London: Paul Chapman Published, 2007, 144 p. ISBN 978-1-446-22511-0.

reflektuje svou činnost, jak ji chápe a popisuje.⁷⁶ Je nezbytné, aby se na reflexi podíleli samotní žáci, aby se učili způsobilosti sebehodnocení. Členové skupiny by na konci své práce měli uvažovat a analyzovat svou činnost, dosažené a nedosažené cíle, účinnost a neúčinnost své práce, analyzovat dosažené úspěchy, respektive neúspěchy, zhodnotit přístup jednotlivců (kdo a jak přispěl) k dosažení společného cíle, na základě čehož by mohli dále plánovat svou činnost a připravit nové strategie, v nichž pokračovat a které změnit. Smyslem této reflexe je zvýšit prospěšnost každého žáka pro spolupráci skupiny směřující k dosažení společného cíle.⁷⁷

Uvedených pět základních znaků kooperativního vyučování tvoří základ pro pochopení kooperativních úkolů. Znaky musí splňovat všechny kooperativní úkoly. Pokud nefunguje jen jeden z těchto znaků, ohrožuje to efektivitu celého kooperativního vyučování.⁷⁸

Jsou to základní charakteristiky kooperativního vyučování. Kromě toho jsou to i výchovné prostředky, které musí být důsledně aplikovány při vytváření podmínek efektivního kooperativního vyučování.⁷⁹

Hovoří se o tzv. šesti základních charakteristikách, znacích kooperativního vyučování. Jde o skupinové cíle, individuální (osobní) odpovědnost, rovné příležitosti pro dosažení úspěchu, o soutěž mezi jednotlivými skupinami a o přizpůsobení se skupině, individuálním potřebám jednotlivců.⁸⁰

Podstatu kooperativního vyučování přibližují principy kooperativního vyučování. Rozeznává se šest základních principů kooperativního vyučování:

- partnerství,
- pružnost,
- vzájemná pomoc,
- kognitivní složitost,

⁷⁶ VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ a kol. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

⁷⁷ KASÍKOVÁ, Hana. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. 2. rozš. vyd. Kladno: AISIS, 2009, 143 s. ISBN 978-80-904071-6-9.

⁷⁸ Tamtéž.

⁷⁹ DYSON, Ben a Ashley CASEY a kol. *Cooperative learning in physical education: a research-based approach*. First published. London: Routledge, 2012, 180 p. ISBN 978-0-415-66738-8.

⁸⁰ JOLLIFFE, Wendy. *Cooperative Learning in the Classroom: Putting it into Practice*. First published. London: Paul Chapman Published, 2007, 144 p. ISBN 978-1-446-22511-0.

- rozmanitost sociálních situací,
- zlepšení sebehodnocení.⁸¹

Prvním principem kooperativního vyučování je partnerství. Žáci se učí lépe, pokud spolupracují na jedné úloze, jednom projektu, či jednom příkladu. Druhým principem kooperativního vyučování je pružnost. Můžeme využívat téměř nekonečné množství obměn kooperativního vyučování. Třetím principem kooperativního vyučování je vzájemná pomoc. Všichni členové skupiny si musí vzájemně pomáhat, spolupracovat, každý žák musí být přínosem pro celou skupinu a spolupráce celé skupiny musí být přínosem pro jednotlivého žáka.⁸²

Čtvrtý principem kooperativního vyučování je kognitivní složitost. Žák se během kooperativního vyučování dostává do různých situací, ať už kognitivních, psychologických a sociálních a učí se reagovat v těchto situacích. Pátým principem kooperativního vyučování je rozmanitost sociálních situací. Kooperativní vyučování vede k osvojení si vzorců sociálního chování, společenského chování, hodnot a tolerance.⁸³

Posledním šestým principem kooperativního vyučování je zlepšení sebehodnocení. Při úspěchu celé skupiny se žák učí vidět i sebe samého jako úspěšného. Žák se vidí pozitivně, vidí, že není sám a že v případě potřeby se může na někoho obrátit a spolužáci mu pomůžou.⁸⁴

3.4 Cíle kooperativní výuky

Zde Petty uvádí, že cíl kooperativní výuky ve smyslu předvídaného závěru napovídá směru učení, je nejdůležitějším prvkem v tom, co se bude učit a jaké způsoby budou nejvhodnější k dosažení vytyčeného cíle a je hlavním znakem, podle kterého se hodnotí úspěšnost učení. Cíle určitých vyučovacích celků jsou určovány dlouhodobými cíli a spojuje je snaha o

⁸¹ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2007, 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

⁸² DYSON, Ben a Ashley CASEY a kol. *Cooperative learning in physical education: a research-based approach*. First published. London: Routledge, 2012, 180 p. ISBN 978-0-415-66738-8.

⁸³ Tamtéž.

⁸⁴ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2007, 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

všestranný rozvoj žáka.⁸⁵ Jako příklad lze uvést cíle základního vzdělávání, mezi které patří např. osvojení si strategie učení, podněcování žáků ke kreativnímu myšlení, vedení žáků k všestranné a otevřené komunikaci, rozvíjení schopnosti spolupráce a respektu k práci a k úspěchům vlastním i druhých či vytváření potřeby projevovat pozitivní city.⁸⁶

K cílům kooperativních učebních skupin se dochází učením ve skupině a zároveň je to dané povahou úkolů, jejichž plněním se skupina zabývá. Kooperativní způsob výuky má dvojí zdůvodnění a to osobnostně-sociální, které je učiteli více zdůrazňováno a intelektuální. Při výuce je podstatné umět poznávací cíle propojit s kooperativními styly práce. K dalším cílům patří cíle spojované s rozvojem schopnosti žáků se sdružovat a začleňovat do skupiny. U spousty aktivit jsou oba cíle ruku v ruce, přičemž se zde ucelují komunikační kanály mezi jednotlivcem a ostatními členy skupiny.⁸⁷

Cíle v kooperativních učebních skupinách jsou naplňovány samotným skupinovým učením a také charakterem úkolů a technik. Práce ve skupině by se měla vždy řídit dvěma druhy cílů a to úkolovými a socioemocionálními, které se vzájemně podporují.⁸⁸

úkolové:

- vlastní vyjádření k látce
- posuzování idejí ve vztahu k jiným idejím
- zkoumání předpokladů
- pozorné naslouchání
- tolerování dvojznačnosti
- sledování vyučování
- porozumění textu
- měření žákova pokroku

⁸⁵ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2013, 562 s. ISBN 978-80-262-0367-4.

⁸⁶ JEŘÁBEK, Jaroslav a Jan TUPÝ a kol. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017, 166 s [cit. 2020-04-02]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/43792_1_1/, s. 8.

⁸⁷ KASÍKOVÁ, Hana. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2005, 141 s. ISBN 80-239-4668-4.

⁸⁸ JACQUES, D. *Learning in Groups*. 2.vyd. London: Kogan Page, 1991, 223s. ISBN 074940440X.

socio-emocionální:

- větší senzitivita k druhým
- posuzování sebe sama ve vztahu k druhým
- povzbuzování sebedůvěry
- osobnostní rozvoj
- dávání podpory
- stimulace k další práci
- hodnocení žákovských pocitů z výuky

Žáci by měli být před započetím skupinové aktivity seznámeni s oběma druhy cílů, neboť je důležité splnit obsah úkolu, ale i prokázat sociální dovednosti při jeho plnění. Musí být patrné, že oba cíle se při kooperaci propojují a jsou stejně důležité. Je vhodné, aby se aktéři zaměřili i na socioemocionální cíle a po dokončení práce dokázali zhodnotit jejich dosažení.⁸⁹

3.5 Hodnocení

Výchovně-vzdělávací práce je jednou z cílevědomých, záměrných lidských činností a hodnocení je její organickou součástí. Jde o hodnocení dosažených výsledků vzhledem k cílové představě, ale i kvality samotného procesu vzdělávání. Žáci se hodnotí, jak byli pro danou činnost vybaveni a jaké byly jejich dispozice pro dosažení cíle. Každý hodnotící akt ve vyučování sebou nese zároveň i výchovnou funkci. Hodnocení významně formuje člověka a je důležité se jej naučit. Žák získává dovednosti a osvojuje si kritéria nutná pro sebepoznání a sebehodnocení, ale i poznání a hodnocení jiných, za předpokladu, že budou vytvořeny podmínky a příležitosti pro účast v hodnotících činnostech. Hodnotící lidské vztahy jsou prohlubovány výchovně-vzdělávacím procesem a jsou základem pro růst a osobní rozvoj žáka.⁹⁰

Dobře vedené hodnocení může být výrazným motivačním i řídicím prvkem pro další učení. Učitelé jsou ve velké míře navyklí na hodnocení formou klasifikace. Hodnotit skupinovou

⁸⁹ KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2010, 151 s. ISBN 978-80-7367-712-1.

⁹⁰ KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada), 2005, 199 s. ISBN 80-247-0885-X.

práci přidělením známky bývá problematické a nepostihuje dostatečně práci jednotlivých žáků ani skupiny. Některé učitele tyto problémy odrazují od používání skupinové práce ve výuce, což má za následek i menší míru využívání skupinové práce ve škole.

Základem úspěchu je stanovit předem kritéria hodnocení hned na počátku činnosti skupin. „Na rozdíl od kompetitivního pojetí výuky jsou kritéria stanovena tak, aby úspěch jedné skupiny či jednotlivce nebyl podmiňován neúspěchem druhých,“ zdůrazňuje Kasíková.⁹¹ Kritéria by měla povzbuzovat žáky k plnění úkolu a odrážet reálné schopnosti žáků.

Účastníci jsou mnohem více ve vzájemné interakci a tak se přirozeně i více zapojují do hodnocení než při frontální práci. Hodnocení probíhá v několika směrech. Hodnocena je celá skupina, ale také žákovi je poskytnut prostor pro sebehodnocení a vyjádření svých pocitů. Žáci zjišťují, že mnohdy je proces důležitější než produkt. Znamky se stávají nepodstatné a pro žáky nadbytečné v případě, že si žák vyslechne reflexi ze stran vlastní skupiny. Pro další úspěchy na úrovni spolupráce je důležité získat dovednosti v hodnocení práce skupiny, tak i sebe v jejím rámci.

Komplexnost hodnocení stimuluje žáky k větší odpovědnosti za účast na procesech učení.

- skupiny hodnotí celoskupinové procesy,
- členové skupiny hodnotí jeden druhého,
- jednotlivci hodnotí sami sebe v kontextu skupiny,
- konečnou prezentaci hodnotí učitel nebo ostatní skupiny

Je třeba mít na paměti, že hodnocení přímo souvisí s plánováním a řídí se vždy cílem aktivity. Hodnotit mohou jak učitelé, skupina sama, vrstevníci, rodiče i návštěvy. Těžiště by se však mělo posouvat směrem od učitele více k žákům a skupině. Posuzování kooperativních činností přichází spontánně a lze ho považovat za samozřejmou složku skupinových procesů.

V procesu hodnocení hraje významnou roli výběr hodnotícího jazyka. Vhodnější je použití deskriptivního jazyka, jelikož se při něm žáci cítí méně ohroženi, ochotněji se potom zapojují do učebních činností a dosahují lepších výsledků. Popisným jazykem se

⁹¹ KASÍKOVÁ, Hana. *Reformu dělá učitel, aneb, Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování: (pohledy pedagogické)*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1994, 56s. ISBN 80-901660-0-8.

vyjadřujeme k chování, dosaženému výsledku nebo sdělujeme pocit, avšak neposuzujeme, neboť bychom žákům vytvářeli určitou nežádoucí „nálepku“.

Při určování kritérií hodnocení nabývají na důležitosti nejenom kritéria vztahující se k výsledku práce, produktu, ale i ta, která souvisejí s procesem učení. Velmi citlivě je třeba sledovat soudružnost a výkonnost skupiny, ale nevyvolávat tím soupeření. Pro efektivitu hodnocení je důležité v jaké atmosféře probíhá.

Učitelé by se měli snažit utvořit pro hodnocení klidnou atmosféru, napomáhat vzbuzování důvěry a především podporovat korektnost hodnocení. Obzvláště u citlivějších jedinců by měli vhodně volit načasování hodnocení i jeho formu. Změn k lepšímu se dosáhne spíše formativním hodnocením než sumativním, kterým se nedá už mnoho změnit.

Při hodnocení je vhodné dávat přednost spíše jednoduchým kontrolním listům, komplikovanější listy spíše při potřebě identifikace nějakého problému nebo při vytvoření nové skupiny. V zájmu toho, aby bylo hodnocení, co nejobjektivnější je vhodné naplánovat více metod hodnocení. Na učiteli už je, jaké zvolí.

Hodnocení kooperativního učení má i svoje úskalí:

- Vedení záznamů o přímých dopadech kooperativní výuky je náročné, protože se obvykle projevují až po delší době. Jakým způsobem tedy po dlouhou dobu zachovávat přehled o hodnocení?
- Posuzování osobnostního a sociálního rozvoje je nesnadno měřitelné.
- Nejsložitější je vyhodnocování podílu jednotlivce na plnění společného úkolu při nerovnoměrném zapojení jednotlivých členů skupiny.⁹²

3.6 Řízení kooperativní výuky

Když se zabýváme inovativní formou vyučování, nelze opomenout ani osobnost učitele, on je tím, kdo vyučování řídí a udává směr, kam bude příští výuka směřovat. Bez učitelských osobností nakloněných kooperativnímu vyučování by neměla tato metoda šanci na svoje místo ve výuce.

⁹² KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2010, 151 s. ISBN 978-80-7367-712-1.

Učitel, který se rozhodne zapojit kooperativní vyučování do svých hodin, se musí vypořádat s rozmanitými úkoly, které jsou tím na něj kladeny. Před každým vyučováním stojí před mnoha otázkami, na které si musí odpovědět. Způsob řízení kooperativní výuky se značně odlišuje od způsobu řízení tradiční výuky, a proto bude muset pedagog tvořit zcela jinou strukturu vyučovací hodiny a zcela odlišně začít přistupovat k žákovi a jinými způsoby ovlivňovat jeho chování. Zákonitě také nastane boj s časem, neboť kooperativní způsob výuky je mnohem náročnější na organizaci. Pro úspěch metody je také nutné do kooperativních aktivit zapojit co nejvíce žáků. Pokud už se tedy rozhodne, se všemi nesnáze vypořádat, nezbyvá než začít, ale kdy?

Nejlépe hned se vstupem do první třídy, radí Kasíková.⁹³ Žáci se do první třídy obvykle těší a jsou otevření přijetí nových pravidel. Hodně tedy záleží na tom, jak budou pravidla od počátku nastavena. Je zde velká šance vytvořit ve třídě podporující prostředí, kde bude vládnout spolupráce namísto předhánění se, kdo bude lepší a kde bude prostor pro vyjadřování každého dítěte.

Pro kooperativní vyučování je typická jistá nezávislost na učiteli. Skupiny by měly zvládnout plnit úkol vlastními silami. Učitel může dát najevo svojí pozici v prostoru třídy, jakou roli bude právě zaujímat. Pokud řízení činností dominuje, bude stát pravděpodobně vpředu před tabulí, pokud bude zaujímat roli konzultanta, zvolí místo mimo tuto pozici. Změnu pozice je důležité ještě žákům vysvětlit a podpořit vhodnou instrukcí. Vhodnými otázkami, úkoly pro skupiny, kde bude mít každý šanci projevit svůj názor a se kterým se bude dále pracovat, může učitel naučit žáky vnímat spolužáky jako zdroj pro učení.

Podle podstaty činnosti a jejímu účelu utváří učitel různé druhy kooperativních skupin. Kasíková uvádí tyto druhy skupin:⁹⁴

Skupiny dočasné – sestavují se na dobu jen několika či více minut. Využívají se například při výkladu či demonstraci k získání zájmu o danou látku nebo k ověření pochopení učiva v závěru hodiny.

⁹³ KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2010, 151 s. ISBN 978-80-7367-712-1.

⁹⁴ KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2010, 151 s. ISBN 978-80-7367-712-1.

Dlouhodobější kooperativní učební skupiny – trvají od jedné vyučovací hodiny až po několik týdnů. Užívají se například při společné četbě knihy, při provádění experimentu, zvládnutí určité slovní zásoby.

Základní kooperativní skupiny – jsou dlouhodobé heterogenní (často i věkově heterogenní) kooperativní skupiny se stálými členy, které dlouhodobě pravidelně podporují a povzbuzují členy skupiny k učení. Blízkými vztahy členů navozují příznivé klima učební skupiny.

O přidělování žáků do skupin zpravidla rozhoduje učitel, ačkoliv není vyloučeno, aby o složení skupiny rozhodli zcela nebo jen částečně i žáci. „*Avšak promyšlenost v sestavování skupiny přináší časnější dozrání kvalitnějšího ovoce,*“ říká Kasíková. Za vhodnější jsou považovány heterogenní skupiny z důvodu větších účinků kooperativní výuky. Homogenní skupiny naproti tomu umožňují učiteli hlouběji individualizovat vyučování.⁹⁵

Učitel volí velikost skupin v závislosti na charakteru učiva, úkolu, času k jeho dokončení. Velikost skupiny by měla být také přizpůsobena zkušenostem žáků i učitele samotného s kooperativní výukou. Zpravidla se doporučuje 2-6 členná skupina. Za ideální se považuje 4 členná skupina. Pro začínající skupiny a učitele je vhodnější párová výuka či tříčlenné skupiny.

V kooperativním modelu vyučování řeší učitel také rozdělení rolí ve skupině. Řídí se typem úkolu a velikostí skupiny. Příkladem rolí může být ve čtyřčlenné skupině: koordinátor, pracovník s informacemi, sekretář, pozorovatel nebo reportér, kontrolor, programátor, kontaktní osoba, ale ani toto není konečný výčet. Jistě si každý učitel dokáže vymyslet a přizpůsobit role podle záměru dané činnosti a konkrétní skupiny.⁹⁶

3.7 Úskalí a přínosy kooperativní výuky

Tak jako každá metoda, má i kooperativní vyučování svá úskalí. Nikdy není zaručeno, že se vyučovací hodina vydaří podle představ učitele. Musíme vzít v potaz, že je mnoho faktorů, které mohou ovlivnit průběh vyučování, a může se stát, že učitel bude odcházet

⁹⁵ KASÍKOVÁ, Hana. *Reformu dělá učitel, aneb, Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování: (pohledy pedagogické)*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1994, 56s. ISBN 80-901660-0-8.

⁹⁶ KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2010, 151 s. ISBN 978-80-7367-712-1.

z hodiny s pocitem neúspěchu a marnosti. Rozhodneme-li se použít kooperativní způsob vyučování, musíme být připraveni se s případnými obtížemi vyrovnat. Není na světě metoda, která by zaručovala stoprocentní úspěch. Každá metoda nemusí vyhovovat všem a všichni také nebudou chtít spolupracovat. Povězte si nyní alespoň o některých úskalích, která mohou kooperativní výuku provázet, jak je zmiňuje Kasíková.⁹⁷

Nerovnoměrná práce ve skupině

Někteří žáci jednoduše potřebují více času na práci a přemýšlení, proto jim kooperace moc nevyhovuje. Jiní žáci se pouze „vezou“, protože rádi přenechají činnost těm schopnějším. Schopný žák ztratí zájem o práci, pokud ve skupině zdržuje pomalý žák. Pilní se drží stranou, jestliže se cítí využívaní. Žáci nepracují, pokud vnímají úkol, jako pro ně bezvýznamný. Jiní žáci vyžadují klid na svoji práci. Výhodou skupinové práce je, že učitel má čas, aby pracoval s jednotlivcem a pokusil se o nápravu.

Slabší žák ve skupině

Méně talentovaní žáci mohou mít ve skupině dlouhodobě nevýhodnou pozici. Proces uvědomování si vzájemné závislosti vyžaduje obvykle delší dobu a než k tomu dojde, může se stát, že žák ztratí zájem podílet se na práci ve skupině. Přítomnost slabšího žáka ve skupině lze využít k tomu, že slabšímu budou druzí vysvětlovat, co nepochopil a tím si i opakovat. Pro slabšího žáka to může být motivací k zapojení do práce, pro nadanějšího žáka způsob procvičování učiva. Mladší žáci zde mohou nalézt svoje vzory. Starší mohou mladším vysvětlovat, co se právě naučili.

Dominantní žák ve skupině

Zadaného úkolu se zmocní jeden žák a ostatním plnění úkolu neumožní. Obranou je pochopení toho, že všichni dohromady musí spojit síly, aby dosáhli úspěchu společně.

Ostýchavý žák ve skupině

U ostýchavého žáka je lepší začít práci v malé skupině a citlivě ji sestavit. Vhodná role ho může přimět více se zapojit. Pokud žák látku chápe a rozumí jí, není důvod proč mu neumožnit účast na skupinové činnosti pouze nasloucháním. V tom případě je nutné to zohlednit při reflexi skupinové práce.

⁹⁷ KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2010, 151 s. ISBN 978-80-7367-712-1.

Různé pohlaví žáků

V mladším školním věku mají k sobě blíže žáci stejného pohlaví. Při spolupráci ve skupinách taktéž preferují spolupráci s jedinci stejného pohlaví. K prolomení těchto bariér mohou napomoci rolové hry s ženskými a mužskými postavami nebo diskuse s uplatněním odlišných přístupů a pohledů podle pohlaví.

Diskuse

Jak efektivně diskutovat ve skupině? Především je dobré se na diskusi dobře připravit. Pokud jsou členové připraveni, jsou sebejistější a lépe se všichni zapojí. Od počátku je vhodné vést účastníky k zapisování poznámek. Nejprve postačí zaznamenat jen klíčová slova. Žáci se tím naučí používat psaní a čtení jako pomůcku ke svému myšlení a řeči. Pomoci se zapojení všech mohou i některé techniky, jako například „střípková diskuse“.

Konflikt a rozdílné názory

Protikladné názory nemusí vždy znamenat nutnost jejich střetu a následného vyústění do konfliktu. Je vhodné vést děti k tolerování rozdílných názorů a poskytnout jim příklady, kdy odlišnosti lze využít jako oprávněného náhledu na věc z různých stran. Vyzvednutí důležitosti všech názorů a práce se všemi stanovisky jako rovnocennými, může pomoci předejít vzrušené konfrontaci.

Nekritický konsenzus

Opakem vzrušené konfliktní argumentace je rychlá shoda bez snahy danou věc prozkoumat a ověřit si domněnky. Je důležité ukázat žákům, že ve škole se dá i nesouhlasit. Učitel by měl vyvolávat situace, kdy se předpokládá i nesouhlas.

Obtížný úkol

Pokud žáci považují úkol za příliš obtížný, odrazuje je to od jeho plnění. Zapojením žáků do výběru tématu úkolu a možností volby úrovně obtížnosti dáváme žákům větší pocit zainteresovanosti na samotné práci a zadání potom bude více vyhovovat jejich schopnostem.

Problémy s kázní

V každé třídě se obvykle nachází alespoň jeden žák, který výuku často narušuje. Práce ve skupině jako taková jistě nevyřeší problém s kázní, ale skupina může učiteli pomoci vyvíjet tlak na začleňování žáka do skupiny a jeho aktivní zapojení do činnosti. Učitel by

měl organizačně předcházet rušivým situacím ve třídě. Například by měl zajistit, aby se ve skupinách nesetkávali žáci, kteří spolu vyrušují nebo je naopak dát do jedné skupiny a práci pak důkladně zreflektovat. Je možné vyrušujícího žáka zcela vyčlenit a následně pracovat s jeho pocity.

Hluk ve třídě

Je třeba rozlišovat hluk, který pramení z pracovní aktivity a hluk, který je nadměrný. Při skupinové práci není možné zachovat naprosté ticho a s tím by se učitelé, kteří se pouští do kooperativní výuky, měli smířit. Měli by si to umět obhájit i před svými kolegy, což občas není jednoduché. Přesto by komunikace ve skupině měla mít svá pravidla a na jejich dodržování by se mělo dbát. Pokud bude mluvit jen jeden žák, jistě bude hladina hluku únosná. Žáci dokáží velmi dobře vycítit i nutnost ztišení hlasu v případě potřeby.

Nevhodné vybavení třídy

Ne všude mají učitelé ideální podmínky pro skupinové kooperativní aktivity, ale pokud je vůle ze strany učitele, jistě se nějaký nápad na zlepšení najde. S konkrétními požadavky na zařízení může pomoci vedení školy či kolegové. Do úprav třídy se mohou zapojit i samotní žáci.

Zcela jistě jde o způsob organizace výuky, který je mnohem náročnější na přípravu ze strany učitele, proto ho někteří učitelé raději do svých vyučovacích hodin nezařazují. Důvodem může být i určitá profesní nejistota a nezkušenost. Také náhled některých kolegů na zavádění nových typů výuky může být odrazující a učitel, který se toho odváží, se může stát nadměrně sledovaným, což pro něj může být nepříjemné. Výše zmiňovaná úskalí jistě nejsou jedinými, se kterými se učitel může ve své výuce setkat, ale zcela jistě jich není více než pozitivních přínosů. V praxi se můžeme setkat jak se zastánci této metody, tak s jejími odpůrci. Pro odhodlané učitele to může být metoda, která bude pomáhat jim i jejich žákům tvořit lepší školu. Pokud k ní budou učitelé přistupovat tvořivě a žáci se zájmem, ve výsledku se můžeme dočkat školy, která žáky skutečně připraví na život a nejenom na ten profesní.

Badatelé na poli kooperace v tomto ohledu slibují mnohé přínosy, vyšší učené výkony, zlepšení poznávacích procesů i rozvoj žáků v sociální oblasti. Předpokládá se také uplatňování kritického myšlení, posílení motivace k učení i získání pozitivních postojů k vyučovanému předmětu. Dále zmiňují prohlubování sociální citlivosti a sebedůvěry.

Během výše zmíněného způsobu výuky podle jejich názoru též dochází k upevňování psychického zdraví a zkvalitňování interpersonálních vztahů mezi žáky, ale i mezi žákem a jeho učitelem.⁹⁸

3.8 Specifika kooperativní výuky v malotřídní škole

Z praxe autorky diplomové práce vyplývá, že jsou to právě malotřídní školy, v nichž se kooperativní výuka velmi často využívá. Je to mimo jiné i z toho důvodu, že pedagog musí v jedné třídě malotřídních škol vyučovat minimálně dva ročníky, ale prakticky to může být i více. Věkově heterogenní skupiny mají výhodu v kooperativní výuce v tom, že starší žáci mohou sami vést celou skupinu, stávají se činitelem podpory a kontroly pro věkově mladší žáky, např. když se řeší nějaký úkol. Tím si zároveň žáci z vyššího ročníku mohou dané učivo zopakovat, lépe si ho zapamatují a mohou se také přesvědčit o smysluplnosti učení. Věkově mladší žáci lépe porozumí nové látce, když ji budou moci zkonzultovat se starším spolužákem. Budou tím zároveň více motivováni se dané učivo naučit. Starší spolužák zde bude figurovat jako vzor, kterému se chtějí vyrovnat.⁹⁹

Vyučovací strategie založené na vzájemné kooperaci žáků různého věku, jak je tomu na malotřídních školách, skýtají také možnost využít při dosahování společného cíle jiné zkušenosti žáků a různé úrovně jejich znalostí v oblasti řešeného tématu. Žáci odlišného věku se často liší i svými názory. Nesmí však jít o soutěžení, kooperace je naplněna pouze za předpokladu, že jde o prohloubení porozumění, o lepší hodnocení, o hlubší poznání, o využívání různých zdrojů ve skupině nebo rozšíření pohledu na daný problém.¹⁰⁰

Možnosti využití cross-age tutorigu jsou na malotřídní škole naprosto ideální. Věkově heterogenní třídy jsou zde naprostou samozřejmostí, a tak není třeba složitě hledat možnost spolupráce žáků z jiných tříd. Jedná se o tutoring ve dvojici, která je věkově nevyrovnaná. Kasíková uvádí za optimální věkový rozdíl dva až tři roky, aby pak případně nedocházelo ke zbytečnému didaktizování.¹⁰¹

⁹⁸ KASÍKOVÁ, Hana. *Reformu dělá učitel, aneb, Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování: (pohledy pedagogické)*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1994, 56s. ISBN 80-901660-0-8.

⁹⁹ KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 3. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2016, 157 s. ISBN 978-80-262-0983-6.

¹⁰⁰ COWIE, H. RUDDUCK, J. *Cooperative Learning. Traditions and Transitions*. London: Britanic House, 1988, 90 s. ISBN 0861651456.

¹⁰¹ KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2010, 151 s. ISBN 978-80-7367-712-1.

Většinou i běžném životě jednotlivci přispívají ke kolektivní práci nerovnoměrně. Stačí pozorovat pracovní skupiny při jejich činnostech a zjistíme, že na sebe členové berou různé role a podle příležitosti si je mění. Každý přispívá odlišnou formou. Starší či zkušenější cítí potřebu mladším vyložit a ozřejmit to, čemu nerozumí. Tímto se starší snaží, aby mladší pochopil, o čem mluví. Je to příležitost pro mladší méně schopné žáky se zapojit do činnosti skupiny, být více aktivní a pomoci skupině naplnit dané cíle. Lze se tak vyhnout netečnosti a pasivnímu sledování učitele, bezmyšlenkovitého opisování poznámek nebo individuální práci, kterou žák samostatně nezvládá a která pro jeho učení nemá žádný význam. Je vhodné dát příležitost mladším nebo méně schopným žákům pracovat s kompetentnějšími spolužáky. A naopak se osvědčilo, když žáci, kteří mají nově nabyté vědomosti nebo dovednosti dostanou možnost předvést to ostatním.¹⁰²

Tomsová zmiňuje, že práce dětí ve věkově smíšených kolektivech podporuje vzájemné učení. To platí i o sociálních dovednostech. Starší žáci mohou ty mladší naučit jak pomáhat druhým, jak pozorně naslouchat a dovednosti neskákat do řeči. Zkušenější mají již stabilnější názory, mohou tím být mladším vzorem.¹⁰³ Tyto získané dovednosti mohou pak dobře využít při kooperativních činnostech.

V malém kolektivu žáci nebývají tak opomíjeni a snadněji nabývají mnoho sociálních kompetencí, které pak mohou uplatnit při spolupráci. Žáci se učí v přívětivém prostředí jednat sami za sebe, ale i spolupracovat s ostatními, cítit zodpovědnost za skupinu. Při práci s různými pomůckami se obvykle dostane na každého žáka, nepanuje zde taková rivalita. Při společné činnosti má každý šanci se prosadit.

Rodinná atmosféra je typická pro malotřídní školy, díky tomu se zde daří eliminovat výskyt sociálně-patologických jevů, jako je šikana, která může nastat při společné práci ve skupinách. Učitel má o žácích lepší přehled, má k žákům daleko bližší vztah, než ve velmi početné třídě běžné školy, a i žáci k němu mají blíže, tím lépe může učitel ovlivňovat jejich chování při spolupráci.¹⁰⁴

¹⁰² KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2010, 151 s. ISBN 978-80-7367-712-1.

¹⁰³ TOMSOVÁ, Marie. *Kooperativní vyučování v malotřídní škole*. Praha: Karlova univerzita v Praze, 2005. Diplomová práce, s. 48.

¹⁰⁴ TOMSOVÁ, Marie. *Kooperativní vyučování v malotřídní škole*. Praha: Karlova univerzita v Praze, 2005. Diplomová práce, s. 48.

Malotřídní škola přímo vybízí učitele vyučovat tvořivě a uplatňovat i kooperativní formy výuky, neboť vytváří větší potřebu část dětí zaměstnat v době, kdy se musí věnovat dalšímu ročníku ve třídě. Učitel je nucen připravovat pro žáky různé činnosti na koberci ve dvojicích či skupinách. Přitom jsou také žáci vybízeni k vyhledávání informací, práci s jednotlivými druhy materiálů, což je výhodné při implementaci kooperace do výuky. V menších kolektivech malotřídních škol se žáci z různých ročníků dobře znají a častokrát se scházejí i po vyučování. Pro učitele je snazší sledovat tyto skupiny a případně jim zadávat i dlouhodobější skupinové úkoly, které mohou plnit i mimo školní výuku.¹⁰⁵

Pro malotřídní školy obecně je typické, že se v nich pracuje ve skupinkách, což je předpokladem pro kooperativní způsob výuky. Tomsová k tomu dále dodává, že „*Možnost spolupráce různě starých žáků je specifikum malotřídní školy. Učitel může v projektech či tematických dnech využít této spolupráce.*“¹⁰⁶

Výhodou projektového učení je, že je možné při něm kombinovat různé organizační formy práce, jak práci ve skupinách, tak i individuální zadání. V malotřídní škole umožňuje zapojení všech ročníků jedné třídy, anebo u větších projektů i celé školy, kdy potom nabývá na rozměrnosti. Maňák uvádí jako příklad tzv. projektové týdny, které jsou oblíbené v Německu. Projektový týden vyvažuje frontální výuku, oproti níž výuka probíhá skupinově nebo individuálně napříč ročníky a vyučovacími předměty. Pro žáky i učitele to přináší oživení tradičního vyučování. Mění se tím obsah i vyučovací metody. Propojuje se zde učení a práce a více se blíží skutečnému životy. Do projektu jsou často vtaženi i rodiče a prohlubují se vztahy mezi žáky a učiteli.¹⁰⁷

Projekty tkví i v úkolech, které jdou napříč vyučovacími předměty i napříč ročníky, a to ještě možná výraznějším způsobem. Žáci si v projektu mají možnost zvolit téma a směr, kterým se budou zabývat. Výsledky takovýchto úkolů se nedají předvídat nebo jen do jisté míry. Od žáků vyžadují aktivitu, kreativitu a organizační dovednosti, přičemž žáci sami přebírají odpovědnost za řešení daného problému. Žáci se podílí na plánování a navrhuji řešení problému, k čemuž mají k tomu určený odpovídající čas. Jelikož jsou začleněni do tohoto procesu, tak to přispívá k jejich aktivnějšímu přístupu. Učitel žákům pomáhá v řešení problému a je v roli konzultanta. Pokud žáci mají mít z projektu nějaký prospěch,

¹⁰⁵ TOMSOVÁ, Marie. *Kooperativní vyučování v malotřídní škole*. Praha: Karlova univerzita v Praze, 2005. Diplomová práce.

¹⁰⁶ Tamtéž.

¹⁰⁷ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

tak se musí jednat skutečně o kolektivní úsilí. Kasíková zdůrazňuje, že „*skupiny mohou být věkově homogenní (stejnorodé), ale zajímavé výsledky nabízejí věkově heterogenní (různorodé) skupiny.*“ Rovněž mohou být z různých prostředí, kdy se může jednat o společné projekty různých škol, které mohou být i ze zahraničí.¹⁰⁸

Pokud se učitel rozhodne uplatnit kooperativní model vyučování v běžné vyučovací hodině, kde se učí dva až tři ročníky najednou, musí dobře zvážit, jak strukturovat hodinu, aby mohl sledovat žáky a v případě nutnosti jim pomoci. Tomsová je přesvědčena, že hodina s různými tématy v jednotlivých ročnících bude velmi obtížně uskutečnitelná. Někteří učitelé dokonce vyučují v jedné hodině různé předměty, což není příliš vhodné, je lepší, aby byly v jedné hodině vyučovány stejné předměty. Pokud budeme volit stejná nebo podobná témata z jednoho předmětu, jistě se nám bude s žáky ve skupinách lépe pracovat, když výsledky budou mít význam pro všechny zúčastněné.¹⁰⁹

Malý kolektiv jako specifikum malotřídních škol se považuje za kladnou a významnou stránku malotřídních škol, je zároveň nutno zároveň uvést, že se může jednat také o jejich slabinu při uplatňování skupinových kooperativních činností. Tomsová tuto myšlenku dále rozvíjí, kdy uvádí, že „*učitel nemá více možností v tvorbě skupin. V jednom ročníku totiž většinou vznikne pouze jedna skupina. Na jednu stranu odpadají starosti s dočasnými či trvalými skupinami. Žáci nemají prostě na výběr. Pokud ale nějaký žák nechce s někým ve skupině spolupracovat, pak je to problém. Není možnost, kam žáka jinam přesunout. Toto vidím jako největší negativum kooperativního učení na malotřídní škole. S malým kolektivem je nemožné provádět některé metody. Mám na mysli např. metodu skládkového učení. Pokud totiž žáci nepracují na stejném tématu kooperativně, není další skupina, kde by se mohli sejít experti. Pokud však učitele zaujme kooperativní učení, tyto problémy překoná a se žáky tento styl učení vyzkouší.*“¹¹⁰

¹⁰⁸ KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 3. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2016, 157 s. ISBN 978-80-262-0983-6.

¹⁰⁹ TOMSOVÁ, Marie. *Kooperativní vyučování v malotřídní škole*. Praha: Karlova univerzita v Praze, 2005. Diplomová práce, s. 51

¹¹⁰ TOMSOVÁ, Marie. *Kooperativní vyučování v malotřídní škole*. Praha: Karlova univerzita v Praze, 2005. Diplomová práce, s. 51.

4 Spolupráce žáků v současném modelu školy

Je v našich školách poskytován dostatečný prostor ke spolupráci žáků? Bohužel, jak uvádí Kasíková, výpovědi i výsledky jejích pozorování napovídají, že jen poměrně malý objem času ve výuce je věnován skupinové práci.

Kasíková si klade otázku: *„Z jakých důvodů - když se uvádí tolik předností skupinové práce – se tato forma užívá tak zřídka? V našich školách se setkáme ne příliš často s organizací výuky, která by pro zvýšení své efektivity využívala sociálních vztahů mezi žáky.“* Podstata tradičního modelu vyučování vytlačuje skupinové vyučování jako jednu z možností pro rozvíjení kooperace na okraj zájmu; kooperace bez užití vhodných organizačních forem, bez adekvátních metod a otevřeného přístupu učitelů nemůže fungovat jako cíl vzdělávání ani jako prostředek. Stále přetrvává po desítky let zažitě schéma vyučování – převaha výuky probíhající ve směru učitel – žák. Žáci sedící před tabulí, sledují výklad učitele, učitel je vyvolává, žáci odpovídají v lavicích nebo jsou vyvoláváni před tabulí, dále se ověřuje míra osvojeného učiva...a to jsme na začátku 21.století.¹¹¹

Většinou se učitelé staví ke kooperativnímu skupinovému vyučování negativně z důvodu převažujících záporů při jeho využívání, ale bylo by snadné připsat neúspěchy při uplatňování této formy vyučování pouze malé trpělivosti učitele a nedostatečným dovednostem pro její zvládnutí. Překážku musíme hledat v samotné podstatě systému, který brání novým prvkům proniknout do zažité struktury anebo jej formuje po svém a nakonec spíše zdeformuje. Transmisivní model školy takto často nakládá s inovacemi založenými na interpersonálních vztazích mezi žáky.¹¹²

Abychom získali lepší přehled o používaných formách výuky v současných školách, pojďme si porovnat skupinovou výuku a frontální vyučování, které se podle J. Maňáka *„vyznačuje společnou prací žáků ve třídě s dominantním postavením učitele, který řídí, usměrňuje a kontroluje veškeré aktivity žáků.“*

¹¹¹ KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2010, 151s. ISBN 978-80-7367-712-1.

¹¹² KASÍKOVÁ, Hana. *Reformu dělá učitel, aneb, Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování: (pohledy pedagogické)*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1994, 56s. ISBN 80-901660-0-8.

Důraz je kladen především na rozsah probraného učiva a na rozvoj poznávacích procesů.¹¹³ Frontální vyučování neumožňuje přizpůsobit výuku individuálním potřebám a zájmům jednotlivých žáků, což je jeho největší slabinou. Skupinové vyučování naopak tyto možnosti může poskytnout.¹¹⁴ Rozdíly mezi frontální a skupinovou výukou jsou pro přehlednost uvedeny v tabulce č. 4.

Tab. č. 4: Rozdíly mezi frontální a skupinovou výukou

Dimenze	Frontální výuka	Skupinová výuka a kooperativní
Činnost učitele	Stanovuje učební úlohy a tempo výuky.	Rozděluje žáky do skupin, zadává jim úlohy, popř. vyžaduje při formulaci úloh aktivitu žáků, podněcuje žáky ke spolupráci.
Učební úlohy	Stejně pro celou třídu	Rozdílné svým obsahem a náročností, umožňující spolupráci žáků.
Činnost žáků	Řeší úlohy podle instrukcí učitele, který hodnotí jejich práci.	Spolupracují při řešení úloh, vzájemně si pomáhají, diskutují, hodnotí svoji práci.
Způsob komunikace	Jednostranná: učitel – žáci, žáci - učitel	Mnohostranná komunikace mezi žáky ve skupině, mezi skupinami a učitelem.
Uspořádání třídy	Stálé	Flexibilní, umožňující uspořádání pracovních míst žáků podle velikosti skupiny i charakteru úloh a skýtající prostor pro komunikaci s učitelem

Zdroj: J. Maňák and V. Švec, *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003.

I přes všechny tyto nedostatky pedagogové frontální vyučování využívají, především pro jeho nenáročnost při realizaci, snadnou a časově málo náročnou přípravu, oproti netradičním formám výuky. Mnozí pedagogové obhajují používání frontální výuky jako nejefektivnější formy zprostředkování nových poznatků, které je možné předat v krátkém čase, logicky, přehledně a úsporně uspořádané. Pokud se však žák aktivně neúčastní vyučování, dochází obvykle pouze jen k vtiskování do paměti, ne k porozumění tématu v celé jeho šíři a souvislostech. Upřednostňování frontální výuky se děje i z důvodu neochoty vybírat informace a vhodné metody, které by vedly k efektivnějšímu učení. Pro žáky je snazší vyhnout se analýze a diferenciaci údajů, nutnosti soustředění a složitostem v rozhodování i hodnocení vlastní práce. Frontální výuka se na první pohled zdá kázeňsky

¹¹³ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

¹¹⁴ VÁCLAVÍK, V. *Organizační formy výuky*. In: KALHOUST, Z., OBST, O. a kol.; Školní didaktika. Praha: Portál, 2002. 448 s. ISBN 80-7178-253-X.

snáze udržitelná a lépe zajišťující pořádek. Jde však pouze jen o disciplínu vnější. Část učitelů má mylný dojem, že jim frontální výuka umožňuje okamžitou zpětnou vazbu. Hlubší rozbor učebního procesu jedince při frontální výuce není možný. Maňák uvádí *„frontální výuka má zajisté své oprávnění v mnohotvárnosti forem edukačního dění ve školní práci, ale neměla by být zcela převažující.“*¹¹⁵

Vonková řadí skupinové vyučování k progresivním organizačním formám a uvádí, že *„ačkoliv skupinovému vyučování byla v našich podmínkách věnována pozornost od šedesátých let 20. století, v praxi školy stále ještě není běžnou formou. Frontální vyučování se dosud uplatňuje jako nejběžnější forma výuky na základní škole. Sílí však zároveň jeho kritika, vedená především představou o vzdělání, které by mělo hlubší osobnostně-sociální dimenzi.“*¹¹⁶

Když se Fišer zabýval tím, jak děti naučit myslet, šel až ke kořenům kooperativní výuky, na které bychom neměli zapomenout. *„Jako mnoho dobrých myšlenek ve vzdělávání, ani pojetí „děti pomáhajících dětem“ není ničím novým. Výhody „výuky prostřednictvím spolužáků“ znali Řekové i Římané. Komenský poznamenal: Qio docet, discit“ (kdo učí jiné, učí sebe). Není lepší cesty, jak se něco dobře naučit, než to vyučovat; a něco vyučovat často znamená učit se to dvakrát.“* Kooperativní výuka uskutečňovaná ve dvojicích je stará možná jako lidstvo samo a může přinést prospěch všem stranám. Vyučující dítě se může cítit dobře, protože může pomáhat. Tím, že vyučuje látku, kterou už zvládlo, třídí si vědomosti, doplňuje si je, rozšiřuje a nachází uplatnění pro svoje nabyté dovednosti. Také mu pomáhá nalézat způsoby, jak překonávat překážky při učení. Dítěti, které je vyučováno se dostává neustálé pozornosti a zpětné informace o jeho vynaloženém úsilí. Komunikace s kamarádem je osobní a účinná, pokud funguje dobře. A jaké výhody mohou těžit učitelé? Partnerské učení může pomoci učiteli na chvíli opustit zaběhlé stereotypy, může obohatit a oživit jeho výuku a odejmout učiteli část odpovědnosti za řízení celé třídy.¹¹⁷ Přes to všechno ho v našich současných školách nevidáme tak často, jak bychom si přáli.

¹¹⁵ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

¹¹⁶ VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, Pedagogika (Grada), 456s. ISBN 978-80-247-3357-9.

¹¹⁷ FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Vyd. 3. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2011, Pedagogická praxe (Portál). 172s. ISBN 978-80-262-0043-7.

Ze zjištění České školní inspekce v rámci prováděné inspekční činnosti ve školním roce 2017/2018 na základních školách shodně vyplynulo, že z užitých organizačních forem převažuje stále frontální výuka a samostatná práce. Skupinová výuka byla uplatněna výrazně nebo dominovala ve 22,4% sledovaných hodin. Práce ve dvojicích zaznamenala ještě menší výskyt a to pouze ve 13,7% navštívených hodin, jak je podrobně uvedeno v tabulce č. 5. Tento stav se v našich základních školách v posledních letech výrazně nemění.

*Pojem kooperativní a skupinové vyučování však nelze ztotožňovat. Skupinová forma vyučování ale podstatně přispívá k realizaci kooperativního charakteru vyučování.*¹¹⁸

Skupinová výuka a výuka ve dvojicích poskytuje možnost uplatnění kooperace. Stále, ale hovoříme jen o možnostech. Kooperace nenastává vždy, když žáky posadíme do skupinky. Děti, které nejsou ke kooperaci správně vedeny, pracují ve skupině, ale nekooperují, pracují individuálně. Pokud žáci sedí vedle sebe ve skupině bez promyšleně zadaného úkolu, může je to i odvádět od práce. Mluvení o úkolu nemusí vždy napomáhat jeho splnění.¹¹⁹ V zjištěních České školní inspekce není uvedeno, zda se při skupinové práci vyskytovala i kooperace.

Výskyt jednotlivých organizačních forem mezi jednotlivými vyučovacími předměty se značně lišil. Frontální výuka se nejčastěji výrazně objevovala v hodinách cizího jazyka (85,2 %) a vyučovacích předmětech ze vzdělávací oblasti Člověk a příroda (87,4 %) a Člověk a společnost (83,4 %). Práce ve dvojici byla nejčastěji použita ve vyučovacích předmětech ze vzdělávací oblasti Člověk a zdraví (29,6 %) a cizím jazyce (20,6 %). Skupinová práce byla nejčastěji zařazena opět ve vyučovacích předmětech ze vzdělávací oblasti Člověk a zdraví (56,4 %), ale i v předmětech ze vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět (32,8 %). Nekvalifikovaní i neaprobovaní učitelé ve velké míře využívali frontální výuky, účelně však jen v 89,7 %. Skupinové práce bylo využito ve vyučovacích hodinách v poměrně malé míře (22,4 %), přes to byla výrazná spolupráce mezi žáky zaznamenána téměř v každé druhé hodině (47 %). O 9,5 p. b. častěji na prvním stupni. Nejméně

¹¹⁸ SKALKOVÁ, Jarmila, 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada), 322s. ISBN 978-80-247-1821-7.

¹¹⁹ FISHER, Robert, *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Vyd. 3. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2011, 172s. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0043-7.

spolupracovali žáci v hodinách ICT (25,6 %) a ve vzdělávací oblasti Člověk a příroda (36,2 %).¹²⁰

Tabulka č. 5: Přehled výskytu organizačních forem výuky na ZŠ ve sledovaných hodinách

Organizační formy výuky – podíl hodin (v %)				
Organizační formy výuky	Nevyskytla se	Okrajově	Výrazný výskyt	Dominantní výskyt
Frontální výuka	3,3	18,0	46,2	32,5
Skupinová výuka	62,1	15,5	18,3	4,1
Práce ve dvojici	65,0	21,2	12,3	1,4
Samostatná práce žáků	13,2	30,6	45,9	10,3

Zdroj: www.csicr.cz. [online]. 2018 [cit. 1.3.2020], Dostupné z:

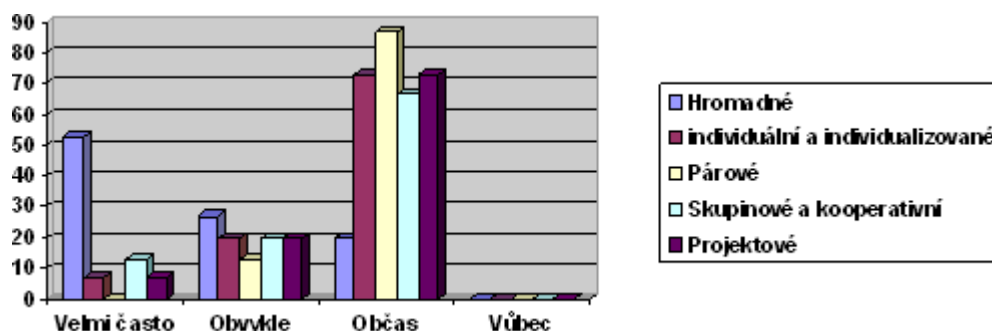
https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/Obr%C3%A1zky%20ke%20c4%8d1%c3%A1nk%c5%afm/2018/Vyrocnizprava-CI-2017-2018_final-verze.pdf

Také Tikalská zaměřila svůj výzkum na to, jaké metody a organizační formy používají učitelé v současné době v našich školách a dospěla k velmi podobným závěrům. Frontální vyučování stále zaujímá významné místo v systému organizačních forem vyučování na základních školách. Učitelé ho do svých vyučovacích hodin zařazují velmi často. Skupinové, párové a projektové vyučování ve většině případů používají jen občas, spíše jako zpestření výuky, jak je patrné z grafu č. 1 níže. Důvodem podle učitelů je především časová náročnost uvedených metod na přípravu i realizaci. Učitelé se také obávají nekázně v hodinách a mají za to, že se žáci méně soustředí na výuku. Učitelé nepovažují tyto metody za vhodné do každého předmětu.

¹²⁰ *Výroční zpráva ČŠI 2017-2018* [online]. 2018 [cit. 2020-03-01]

https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/Obr%C3%A1zky%20ke%20c4%8d1%c3%A1nk%c5%afm/2018/Vyrocnizprava-CI-2017-2018_final-verze.pdf

Graf č.1: Kterým organizačním formám dávají učitelé při vyučování přednost



Zdroj: TIKALSKÁ, Soňa. Jaké metody a organizační formy používají učitelé v současné době na našich školách? [online].2008 [cit. 2020-03-01], Dostupné z : <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/2588/%20JAKE-METODY-A-ORGANIZACNI-FORMY-POUZIVAJI-UCITELE-V-SOUCASNE-DOBE-NA-NASICH-SKOLACH.html/>

Zajímavé byly i další výsledky dat z tohoto výzkumu, které ukazují, že žáci základních škol naopak mají v oblibě výukové metody, při nichž se mohou aktivně zapojit do procesu učení, kdy je dán prostor jejich kreativitě, kdy spolu mohou při výuce komunikovat a spolupracovat v týmu. Při svém učení také rádi využívají moderní technologie. Nejraději mají didaktické hry a soutěže, práci s počítačem, pokusy, práci s interaktivní tabulí a v neposlední řadě skupinovou práci. K nejméně oblíbeným patří samostatná práce a poslední místo v oblibě zaujímá výklad a přednáška. To svědčí o tom, že žáci sami by preferovali kooperativní výuku před frontální výukou.¹²¹

Nyní víme, že kooperativní vyučování má mnoho předností a výhod, víme také, že mezi žáky patří k oblíbeným formám práce, ale jak říká Kasíková, „v našem školství přetrvává stále rozpor, který se u nás v didaktice sociálních vztahů nijak neuzavírá po mnoho desetiletí. Ačkoliv je v teoretických textech kooperativnímu skupinovému vyučování přiznána nesporná důležitost, je tato forma zřídka používána v učitelské praxi.“¹²²

Každá z výše uvedených metod má za určitých podmínek své opodstatnění v používání, ale pro sociální prostředí současné školy má kooperativní výuka největší význam. Mnoho

¹²¹ TIKALSKÁ, Soňa. Jaké metody a organizační formy používají učitelé v současné době na našich školách? [online].2008[2020-03-01], Dostupné z : <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/2588/%20JAKE-METODY-A-ORGANIZACNI-FORMY-POUZIVAJI-UCITELE-V-SOUCASNE-DOBE-NA-NASICH-SKOLACH.html/>

¹²² KASÍKOVÁ, Hana. Teoretická studie, Kooperativní učení ve výuce: teorie – výzkum – realita Pedagogika, roč. 67, č. 2, 2017, s. 106–125 Teoretická studie <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/2019>

problémů současné doby nelze řešit bez propojení a vzájemné závislosti. Mnohé úlohy vyžadují komplexní řešení a pluralitní pohledy na věc. V současném světě se dostává do popředí týmová spolupráce, která je v mnoha ohledech mnohem efektivnější, než izolované řešení jakékoliv problematiky. Nepřehlédnutelná je i morální stránka lidského soužití, kde na současném žebříčku hodnot má svoje nezastupitelné místo přátelství, podpora a vzájemná úcta. To jsou hodnoty, které dělají lidi lidmi, a je třeba, aby se je člověk učil již od útlého věku.

Způsobů výuky i jednotlivých výukových metod je nepřehledné množství a není možno v jedné práci popsat a zhodnotit využívání všech. Výše se autorka zabývala jen těmi nezákladnějšími, kdy se snažila vystihnout místo, které zaujímají v současné škole a přístup pedagogů k nim. Gudjons si nesmírně cení užívání pestrých výukových metod jako příležitosti pro učitele k dalšímu osobnostnímu růstu. Právě ochota a odvaha experimentovat s různými inovačními metodami brání pedagogům sklouznout do nudné rutiny.¹²³

Umět vhodně volit metody výuky, ve správném poměru je „namíchat“ a připravit cílevědomě vyučovací hodinu, jako elixír poznání a příjemných prožitků, hodinu, která žákům bude pomáhat, vybízet je k přemýšlení, zkoumání, bude je vést k diskuzím, k spolupráci a pozitivnímu sebehodnocení, to by mělo být cílem každého učitele. Všechny z výše uvedených metod mají ve svém použití za určitých okolností svoje opodstatnění. Je výzvou pro učitele neustrnout v používání jen jedné nebo několika málo metod po celou dobu své práce. Střídat metody, kombinovat je, vymýšlet stále nové aktivity, to je ta správná cesta, jak vytvořit „ideální školu“.

A jak vypadá „ideální škola“ v představách dítěte? To je velmi krásně vyjádřeno v knize Roberta Fishera: „*Je to místo, kde vás vedou k tomu, abyste byli sami sebou. Očekávají od vás to nejlepší a cítíte se tam doma. Je to místo, kam se vždycky v duchu můžete vrátit. Je to místo, které žije přítomností, ale vyhlíží do budoucna.*“¹²⁴

¹²³ GUDJONS, Herbert. Didaktik zum Anfassen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2003, 253s. ISBN 9783781512696.

¹²⁴ FISHER, Robert, *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Vyd. 3. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2011, 172s. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0043-7.

EMPIRICKÁ ČÁST

5 Cíle, metody a organizace výzkumu

5.1 Cíle výzkumného šetření a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumného šetření realizovaného v empirické části diplomové práce je identifikovat a popsat uplatňování kooperativního vyučování na malotřídních základních školách ve Středočeském kraji. Cílem kvantitativního výzkumu je zmapovat jaký je současný stav uplatňování kooperativního vyučování na malotřídních školách. Cílem kvalitativního výzkumu je vylíčit případ, kdy je kooperativního vyučování uplatňováno na konkrétní vybrané malotřídní škole.

Jak bylo popsáno v teoretické části práce, kooperativní výuka má svoji nespornou úlohu ve vzdělávání žáků základních škol, avšak učiteli není v dostatečné míře využívána. Autorka předpokládá, že většina učitelů malotřídních škol má pro její uplatňování vytvořené podmínky a také se v malotřídních školách kooperativní výuka více uplatňuje než na školách bez rozlišení. Hlavní otázka, vztahující se k dotazníkovému šetření, kterou si autorka práce položila, zněla: V jaké míře je učiteli uplatňována kooperativní výuka v malotřídních školách ve Středočeském kraji? Při hlubším zamyšlení se nad otázkou autorce vyvstaly i další dílčí otázky. Ty jí pomohly dokreslit závislosti zkoumané problematiky.

Výzkumná otázka 1: Jaká je míra využívání kooperativního vyučování učiteli na malotřídních školách?

Výzkumná otázka 2: Jak jsou učitelé malotřídních škol připraveni na kooperativní vyučování a mají podmínky pro její uplatnění?

Výzkumná otázka 3: Jaké jsou výhody a nevýhody spojené s využíváním kooperativního vyučování v malotřídních školách z pohledu učitelů?

V případové studii se autorka zaměřila na hlavní otázku a to: Jaké jsou možnosti uplatňování kooperativního vyučování na vybrané malotřídní škole? K tomu bylo nutné nalézt odpovědi i na další dílčí otázky:

Výzkumná otázka 1: Jaké názory a postoje zaujímá třídní učitelka vybrané malotřídní školy k uplatňování kooperativního vyučování na malotřídní škole?

Výzkumná otázka 2: Je během skupinové práce v pozorované třídě malotřídní školy naplňováno pět základních znaků, které jsou typické pro kooperativní učení, čili tváří

v tvář, vzájemná závislost, individuální odpovědnost, sociální dovednosti, reflexe a pokud ano, tak jakým způsobem?

Výzkumná otázka 3: S jakými obtížemi a přínosy se učitel setkává při uplatňování kooperativního vyučování na malotřídní škole?

5.2 Použité metody výzkumu

Volba metod výzkumu se odvíjela od poznání teoretických východisek této práce a z jejich stanovených cílů. Pro výzkumné šetření bylo zvoleno dotazníkové šetření a design případové studie.

První vybranou metodou bylo dotazníkové šetření z důvodu rychlého získání velkého množství responsí za poměrně krátký čas. Chráska poukazuje na to, že v pedagogickém výzkumu se často využívá dotazníku.¹²⁵ Podle Gavory je dotazník metodou, kdy jsou písemně kladeny otázky a tímž způsobem jsou také získávány písemné odpovědi.¹²⁶

Následná případová studie je považována za kvalitativní výzkumný postup, kdy je výzkumníkem zkoumán jeden nebo více případů, přičemž se zkoumání věnuje detailním a do hloubky mířícím datům, které byly v terénu sesbírány. Je proto důležité využít několik zdrojů k získávání informací, např. pozorování, rozhovoru, audiovizuálních materiálů, dokumentů či zpráv). Na tomto základě je následně celý případ popsán.¹²⁷ Také Hendl považuje případovou studii za důležitou metodu kvalitativního výzkumu, díky němuž lze jít do hloubky ve zkoumaném problému.¹²⁸

Případová studie je zaměřena na popis a analýzu kooperativních činností ve vyučovacím procesu ve vybrané třídě jedné malotřídní školy. Součástí je pozorování v jedné z vybraných malotřídních škol, díky čemuž bylo možno zjistit, jak se kooperace využívá ve vyučovacích hodinách, k čemu vede, jak umožňuje rozvíjet osobnost žáků v malotřídních školách. Celý proces nelze zkoumat bez znalosti postojů učitele ke kooperativnímu výuce a

¹²⁵ CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

¹²⁶ GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

¹²⁷ CRESWELL, John W. *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. London: Sage Publication, 2007, 395 s. ISBN 978-4129-1606-6 (cloth) ISBN 978-4129-1607-3 (pbk.)

¹²⁸ HENDL, Jan. *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. 5. rozšířené vydání. Praha: Portál, 2015, 734 s. ISBN 978-80-262-0981-2.

způsobů, jakými kooperativní vyučování uplatňuje. Autorka k tomu použila metodu rozhovoru. K dokreslení fungování kooperace ve zvolené třídě byly prostudovány a analyzovány také klíčové dokumenty.

V rámci případové studie byla aplikována metoda pozorování – jedná se o přímé a zúčastněné pozorování. Tato metoda se využívá v rámci kvalitativního výzkumu. Díky tomu mohou být získány informace, které by jinými metodami bylo možno získat jenom velmi těžko. Pozorování se považuje za výzkumnou metodu, během níž je sledována určitá aktivita vybraného subjektu. Informace během pozorování zjištění jsou zaznamenávány do speciálního pozorovacího archu.¹²⁹

Pozorování je považováno za jednu z nejnáročnějších metod sběru dat v kvalitativním výzkumu. Zúčastněné pozorování lze také definovat jako dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu, jehož cílem je nalézt a představit pozorovaný proces. Důležité je nalézt správnou cestu, jak nalezené zprostředkovat čtenáři. Zúčastněný pozorovatel zastává malou míru účasti na dění, čímž se liší od přítomných. Je účastníkem, který spíše sleduje, než aby inicioval. Zároveň je také pozorovatelem výzkumníkem s cílem objevit novou teorii v praxi. Pozorovatel omezuje svoji účast na aktivitách, když se dotazuje na známé věci. Volí spíše pozici zvědavého návštěvníka a neformální přátelský přístup. Pro studium školní třídy je pozorování vhodnou metodou, neboť významně neovlivňuje vzdělávací procesy ve třídě ani nenarušuje strukturu sociálních vztahů. *Pozorování v terénu je základní způsob, jak si „ušpinit ruce“ daty, kdy badatel nesedí poklidně v křesle s lulkou, ale účastní se přímo dějů.*¹³⁰

5.3 Organizace výzkumu diplomové práce

Nejprve bylo realizováno dotazníkové šetření a vyhodnoceny příslušné výsledky. Dotazníkové šetření mělo poukázat na současný stav využívání a uplatňování kooperativního vyučování na malotřídních školách ve Středočeském kraji. Dále byla provedena případová studie v jedné třídě malotřídní školy, která měla popsat možnosti využívání kooperativních činností ve vyučovacím procesu.

¹²⁹ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4. vyd. Praha: Portál, 2016, 437 s. ISBN 978-80-262-0982-9.

¹³⁰ ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377s. ISBN 978-80-7367-313-0.

Důležitou součástí výzkumného šetření v této diplomové práci byla realizace dotazníkového šetření (je zařazen do Přílohy 1). Jeho cílem bylo zjistit a analyzovat stav v uplatňování kooperativního vyučování na malotřídních základních školách v podmínkách českého školství na vzorku vybraných základních škol na území Středočeského kraje.

Za metodu sběru dat byl zvolen dotazník vlastní konstrukce. Ten zkoumal daný problém kooperativní výuky v malotřídních školách prostřednictvím otázek v písemné formě. Respondenti si vybírali z možnosti otevřených nebo výběrových odpovědí. Jedna otázka byla zaměřena na škálování.

Jak bylo uvedeno výše, pro dotazníkové šetření byly stanoveny tři výzkumné otázky, k nimž směřovaly jednotlivé otázky v dotazníku.

K výzkumné otázce č. 1 se vázala otázka č. 5: *„Kooperativní vyučování je podle Vás ...“*, č. 7: *„Na škálové stupnici 0 - 4 (0 – vůbec nevyužívám, 4 – velmi často využívám) označte, zda a jak často využíváte kooperativní vyučování v těchto předmětech: český jazyk a literatura, matematika, přírodověda, vlastivěda, pracovní činnosti, výtvarná výchova“*,

K výzkumné otázce č. 2 se v dotazníku váží otázky, č. 6: *„Podstata kooperativního vyučování spočívá podle Vás v tom, že ...“* č. 8 *„Pokud využíváte kooperativní vyučování, skupiny žáků pracují nejčastěji ...“*. Odpovědi na otázky v dotazníku mají formu výběru a škálování. a č. 9: *„Máte ve třídě vytvořeny podmínky pro realizaci kooperativního vyučování?“* Odpovědi na otázky mají formu výběru z několika možných odpovědí.

K výzkumné otázce č. 3 se v dotazníku váží otázky č. 10: *„Uveďte dvě výhody kooperativního vyučování“* a č. 11: *„Uveďte dvě nevýhody (úskalí, nebezpečí) kooperativního vyučování“*. Obě otázky jsou otevřené.

Dotazník obsahoval jedenáct otázek: první čtyři byly anamnestické, zaměřené na zjištění pohlaví, délky praxe, místa sídla školy a typu organizace školy, ve které respondenti působí. Následovalo sedm dalších otázek. Z toho čtyři s možností výběru, jedna otázka s využitím škálování, přičemž byla zjišťována intenzita využívání kooperativního vyučování v jednotlivých vyučovacích předmětech, a poslední dvě byly otevřenými otázkami. Při zkušebním vzorku pěti respondentů se autorka zaměřila na ověření

srozumitelnosti jednotlivých položek, náročnosti dotazů jakož i časového trvání při vyplňování dotazníku.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 65 respondentů ze 17 vybraných malotřídních základních škol nacházejících se na území Středočeského kraje. Všechny školy poskytují vzdělání primárního typu. Všechny uvedené malotřídní školy se nacházejí v obcích s celkovým počtem obyvatel do 3 000. Distribuováno bylo celkem 80 dotazníků, přičemž se jich vrátilo 65. Návratnost činila 81,3 %.

Výzkumné šetření probíhalo ve čtyřech etapách. První byla označena jako *přípravná etapa*. Vzhledem k výzkumnému problému byl stanoven hlavní cíl výzkumu, dále byly formulovány výzkumné otázky. Následně byla prostudována odborná literatura týkající se tématu kooperativní výuky a učení.

První etapa se zaměřila na uvažování a rozhodnutí, jaké metody budou v empirické části této diplomové práce použity. Zde bylo rozhodnuto, že bude aplikována metoda dotazníku. Po té bylo uvažováno a rozhodnuto, kde a kdy bude možné získat potřebné respondenty. Nakonec byl naplánován vlastní sběr dat.

Druhou etapou byla *vlastní realizace dotazníkového šetření*. S uvedeným byli seznámeni učitelé na malotřídních školách. Pomocí dotazníku byl zjišťován stav ve využívání kooperativního vyučování v primárním vzdělávání v malotřídních školách. Dotazníkové šetření bylo koncipováno jako anonymní, čas na vyplnění trval asi 10 minut. V každé škole se autorka práce domluvila s konkrétní osobou, která dotazníky administrovala. Autorka se snažila oslovit všechny učitele vybraných malotřídních základních škol, ovšem setkala se také s neochotou. Někteří učitelé si nenašli čas nebo se odmítli zapojit, několik dotazníků se nevrátilo. Dotazníkové šetření probíhalo v době od 1. 5. 2019 do 25. 5. 2019.

Třetí etapou dotazníkového šetření byla *etapa zpracování a vyhodnocení*. Zpracování získaných empirických dat v programu Excel bylo uplatněno právě v této části výzkumu. Výsledky dotazníkového šetření byly zaznamenány v přehledných kontingenčních tabulkách prostřednictvím matematických, numerických výpočtů a procentuálního vyjádření (absolutní počet, relativní vyjádření v %).

Ve čtvrté etapě byly formulovány závěry dosažených zjištění. Uvedená zjištění z dotazníkového šetření byla na tomto místě propojena s výsledky z kvalitativního výzkumu, a díky tomu mohly být doporučeny náměty pro pedagogickou praxi v malotřídních základních školách.

Další částí výzkumného šetření byla případová studie, díky níž bylo zhodnoceno, jak je zařazována a využívána skupinová a kooperativní výuka v jedné třídě vybrané malotřídní školy, přičemž pozorování jako aplikovaná metoda pro uvedené zhodnocení probíhalo v hodinách matematiky, českého jazyka, prvouky, výtvarné výchovy a tělesné výchovy. Hodnoceno bylo též, jaké aktivity a činnosti jsou žákům nabízeny, a zda jsou těmi, které podporují kooperativní učení. Zároveň proběhl rozhovor s učitelkou této třídy malotřídní školy a jako nedílná součást zkoumání byla provedena analýza třídních dokumentace.

Autorka vybrala malotřídní školu, která se nachází v obci přibližně se šesti sty obyvateli na území Středočeského kraje. Jedná se o dvoutřídní malotřídní školu. Tato škola byla vybrána záměrně, neboť autorka hledala školu, kde působí učitelka, která má dostatek zkušeností s kooperativním způsobem výuky a zároveň by souhlasila s prováděním výzkumu ve své třídě. Autorka profesně zná učitelku a má ověřeno, že úspěšně kooperativní výuku uplatňuje ve vyučování. Předpokládala, že zde bude moci pozorovat běžné situace, v nichž se kooperace uplatní. V takovéto škole se dá předpokládat, že se projeví specifika kooperace v prostředí malotřídní školy a bude možno sledovat způsoby, jak by bylo možné překonávat obtíže, které s sebou kooperace nese. Tato třída by se mohla stát reprezentativním případem, kdy se začleňování kooperativního způsobu výuky na malotřídní škole daří.

Sledována byla první třída, kde probíhá vzdělávání žáků prvního až třetího ročníku. V jedné třídě jsou vzděláváni tři žáci prvního ročníku, čtyři žáci druhého ročníku a čtyři žáci třetího ročníku. Ve druhé třídě se vzdělává pět žáků čtvrtého ročníku a čtyři žáci pátého ročníku. Ve třídě se nevzdělává žádný žák se speciálními vzdělávacími potřebami.

Výzkum byl prováděn ve školním roce 2018/2019, probíhal od 2. 5. do 31. 5. 2019.

Do školy autorka docházela po dobu jednoho měsíce každý den přibližně na dvě až tři hodiny a sledovala veškeré aktivity, které se odehrávaly ve třídě.

První den strávený ve škole věnovala autorka analýze třídní dokumentace a Školního vzdělávacího programu vybrané školy. Po té, co se seznámila s třídní dokumentací, uskutečnila rozhovor s třídní učitelkou.

V rámci polostrukturovaného rozhovoru byly připraveny čtyři otázky, jež měly dokreslit celkovou povahu a uplatnění kooperativní výuky v prostředí malotřídní školy.

1. Jaký je váš postoj ke kooperativní výuce?
2. Mohla byste popsat svoje zkušenosti s aplikací kooperativní výuky?
3. Kdybyste se měla zamyslet a popsat mi přínosy kooperativního způsobu výuky.
4. Mohla byste mi říct o obtížích, se kterými jste se setkala při uplatňování kooperativního vyučování?

Autorka začala se systematickým pozorováním od druhého dne přítomnosti ve škole. Po dobu přibližně jednoho měsíce pozorovala každý den dvě až tři hodiny veškeré aktivity, které probíhali ve třídě. Byla ve třídě přítomna jak při vyučovacích hodinách, tak o přestávkách. Pečlivě si zaznamenávala, vše co viděla do záznamového archu. Za účelem realizace případové studie v rámci této diplomové práce bylo pozorováno, zda styl vyučování v malotřídní škole odpovídá charakteristikám kooperativního učení. K těm podle Kasíkové patří: „*pozitivní vzájemná závislost, interakce tváří v tvář, individuální odpovědnost, sociální dovednosti a reflexe*“.¹³¹ Naplňování znaků zaznamenávala do tabulky.

Při dalším zkoumání se ukázalo, že rozhovor vedený s učitelkou před započítím pozorování nepostačuje k podrobnému rozboru vyučovacích hodin a bylo zapotřebí po každé hodině vést doplňující rozhovor o uskutečněných hodinách. Autorka měla potřebu si určité věci nechat vysvětlit a tak vždy po vyučování probíhala komunikace s učitelkou. Získaná data autorka průběžně analyzovala a začala objevovat zajímavá témata a nejasnosti vhodné k dalšímu zkoumání. Nové podněty ke zkoumání si začala poznamenávat a začala si vytvářet přibližné představy o způsobech práce a jevech, které kooperativní vyučování v této třídě charakterizují. Tyto poznatky vedly dále její zkoumání.

¹³¹ KASÍKOVÁ, Hana. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2005, 141 s. ISBN 80-239-4668-4, s. 30.

Objevovala se stále větší potřeba o pozorované výuce hovořit s učitelkou. Do rozhovorů se také zcela spontánně pouštěly i děti, které toužily navázat kontakt s výzkumníci. Autorka se neubránila ani neplánovanému rozhovoru s nimi. Rozhovory vycházely převážně z iniciativy dětí. V rozhovorech s učitelkou autorka zjišťovala pohled na části výuky a vysvětlení určitých událostí a jevů. Všechna data byla propojována s teorií. Mnohé jevy byly autorce známé i z její pedagogické praxe a mohla je propojit i s vlastní zkušeností.

Pozorovány byly nejprve děti a jejich způsob práce, následně také styl vyučování, jaký je uplatňován. Bylo také sledováno, jakou roli ve třídě hraje učitel. Autorka se do jisté míry účastnila činností ve třídě, ale aktivity spíše sledovala, než aby k nim dávala podněty, neboť nechtěla zásadně ovlivňovat dění ve třídě. Výraznější zasahování do vzdělávacích činností by způsobilo ovlivnění pozorovaných činností a sociálních interakcí. Zastávala spíše roli zvědavého návštěvníka.

Nejtěžší bylo pořizování záznamů v průběhu kooperativních činností, protože zde probíhala čilá komunikace obvykle ve dvou nebo ve třech skupinách a často bylo obtížné skloubit zápis a sledování interakce mezi žáky a práce učitelky. Bohužel, nebylo možné pořizovat videozáznamy vyučovacích hodin z důvodu nesouhlasu některých rodičů dětí. Průběh pozorování v této třídě byl tedy zaznamenán do pozorovacího archu (viz Příloha 2), přičemž bylo odlišeno, jak se v jednotlivých činnostech projevovaly znaky pro kooperativní učení dle Kasíkové, jak bylo uvedeno výše. Mohlo být proto vyhodnoceno, zda byly naplněny všechny znaky kooperativní výuky, či jenom některé. Tyto skutečnosti, jež vyplynuly z pozorování, byly diskutovány s učitelkou třídy vybrané malotřídní školy.

6 Výsledky šetření

6.1 Interpretace výsledků dotazníkového šetření

Jak již bylo uvedeno v předcházející kapitole, první otázky dotazníku byly zaměřeny na charakteristiku souboru respondentů. Předmětem dotazníkového šetření byli respondenti z řad učitelů na malotřídních školách.

Z hlediska pohlaví, se výzkumného dotazníkového šetření účastnilo pouze 6 mužů (9 %), zbylý počet respondentů tvořily ženy, tj. celkem 59 (91 %). To ostatně odráží také podíl mužů a žen v této učitelské profesi, kde výrazně převažují ženy nad muži.

Tabulka č. 6: Počet a pohlaví respondentů

Pohlaví	Absolutní počet	Relativní počet v %
Muži	6	9,23
Ženy	59	90,77
Celkem	65	100,00

Zdroj: vlastní zpracování

Respondenti byli rozděleni i podle délky pedagogické praxe. Největší zastoupení mají učitelé s více než 20 letou praxí a nejmenší učitelé s více než pětiletou praxí, ale méně než desetiletou praxí. Zastoupeny jsou však všechny kategorie a z toho je možné dedukovat, že výsledky budou odrážet adekvátní pohled na danou problematiku. Celkový poměr respondentů podle jejich délky pedagogické praxe je znázorněn v následující tabulce č. 7.

Tabulka č. 7: Délka pedagogické praxe respondentů

Délka praxe	Absolutní počet	Relativní počet v %
5 let a méně	10	15,38
6-10 let	6	9,23
11-20 let	22	33,85
21 let a více	27	41,54
Celkem	65	100,00

Zdroj: vlastní zpracování

V této podkapitole jsou dále interpretovány výsledky zjištění dotazníkového šetření ve vztahu k formulovaným jednotlivým dílčím cílům, se záměrem naplnit hlavní cíl výzkumu,

který byl uveden v úvodu čtvrté kapitoly. Výsledky výzkumu jsou interpretovány v pořadí dílčích cílů a k nim příslušných otázek z dotazníku. Pro zpřehlednění zjištění byly použity tabulky.

Dílčí cíl č. 1: Zjistit míru využívání kooperativního vyučování učiteli na malotřídních školách

Tento cíl byl vyhodnocen na podkladě otázky č. 5: „*Kooperativní vyučování je podle Vás ...*“, č. 7: „*Na škálové stupnici 0 - 4 (0 – vůbec nevyužívám, 4 – velmi často využívám) označte, zda a jak často využíváte kooperativní vyučování v těchto předmětech: český jazyka a literatura, matematika, přírodověda, vlastivěda, pracovní vyučování, výtvarná výchova*“

Tabulka č. 8: Využívání kooperativního vyučování

Odpověď	Absolutní počet	Relativní počet v %
Často používám	37	56,92
Příliš nepoužívám	26	40,00
Téměř nepoužívám	2	3,08
Celkem	65	100,00

Zdroj: vlastní zpracování

Odpovědi na tuto v dotazníkovém šetření velmi důležitou otázku mají formu výběru ze tří odpovědí typu kooperativní vyučování: často používáte, příliš nepoužíváte, téměř nepoužíváte kooperativní vyučování. Zjištění zpřehledňuje tabulka č. 8 výše. Na základě jednotlivých odpovědí bylo zjištěno, že z celkového počtu 65 respondentů více než polovina, tj. 37, využívá kooperativní vyučování často. Představuje to 56,92 % všech učitelů zúčastněných průzkumu, což lze hodnotit jako pozitivum zjištění. Dále bylo zjištěno, že 26 respondentů – 40 %, kooperativní vyučování příliš nepoužívá a téměř ho nepoužívá 3,08 % respondentů. V porovnání s výsledky inspekční činnosti, které jsou uvedeny v teoretické části práce, si malotřídní školy stojí ve využívání kooperace o poznání lépe než celkově školy bez rozlišení jejich organizace. Rozdíl v uplatňování spolupráce žáků ve vyučování je téměř 10% ve prospěch malotřídních škol. Z tohoto se dá vyvodit, že v prostředí malotřídních škol se daří více využívat kooperativní vyučování. Malotřídní školy svojí organizační strukturou více podněcují učitele k využívání této

komplexní metody výuky. Také věkově heterogenní třídy daleko více napomáhají partnerskému učení.

Autorka se zajímala také o to, v jaké míře využívají kooperativní vyučování učitelé vzhledem k délce jejich pedagogické praxe a vzhledem k místu sídla školy. Zajímavé je zjištění, že největší zastoupení častého využívání kooperativního vyučování je v kategorii učitelů s více než desetiletou, ale méně než dvacetiletou praxí. Procentuální vyjádření je 77,27 % respondentů, což představuje 17 učitelů z 22 této kategorie. Přitom je u těchto respondentů 0 % odpovědí „téměř nepoužíváte“. Stejně je 0 % nevyužívání kooperativního vyučování v kategorii respondentů s více než pětiletou, ale méně než desetiletou pedagogickou praxí. Procento častého využívání kooperace ve vyučovacím procesu je i zde dost velké – 66,67 %. Naopak 33,33 % respondentů této kategorie uvádí, že kooperativní vyučování příliš nepoužívá. Respondenti s praxí méně než 5 let se z poloviny přiklánějí k využívání kooperace a druhá polovina ji příliš (40 %) nebo téměř (10 %) nepoužívá. Výsledky naznačují, že pro zařazování náročnějších způsobů výuky, mezi něž patří i kooperativní výuka, je potřebné získat nejprve základní zkušenosti v oboru. Ti odvážnější jistě zkusí praktikovat různé metody práce a hledají tu nejoptimálnější cestu, jak vyučovat. Jejich výuka může být mnohdy daleko pestřejší než později, kdy svoje metody omezí na ty osvědčené a kooperativní výuka jen jednou z mnoha zkoušených metod. Na druhé straně ti zdrženlivější mohou vyčkávat se zařazováním inovativních metod práce, jelikož nemají dostatek zkušeností s řízením třídy a snaží se nejprve o jednodušší způsob výuky, který by dokázali zvládnout. Někteří z mladých učitelů také třeba ještě nemají dokončené vzdělání nebo mají jinou aprobaci, jak o tom hovoří i Česká školní inspekce ve své zprávě a v tomto případě častěji zařazují frontální výuku. Jde o nejmladší učitele a tak je předpoklad, že si ještě cestu k využívání inovací, tedy i kooperativní koncepce vyučování, ve své pedagogické praxi najdou.

Jedině u kategorie učitelů s více než dvacetiletou praxí převažovalo nevyužívání kooperativního vyučování nad 40,74 % využíváním. Z celkového počtu 27 respondentů této kategorie 15 uvedlo, že kooperativní vyučování příliš nepoužívá a 1 respondent ho téměř nepoužívá. Dohromady ho nepoužívá 16 učitelů, tedy 59,26 % této kategorie. Autorka ze své vlastní pedagogické praxe může potvrdit, a poukazují na to i výsledky dotazníkového šetření, že starší učitelé jsou více konzervativní, hůře přijímají inovativní prvky ve vyučování a neradi mění své koncepce výuky. Důvodem menší míry využívání

kooperativní výuky mohou být i větší nároky na přípravu kooperativního vyučování, což představuje větší zátěž pro učitele. Mnozí ze starších učitelů se tím snaží eliminovat již tak velké nároky, které se na ně v moderním vyučování kladou, protože s těmito nároky se již vzhledem ke svému věku nevyrovnávají tak snadno, jako jejich mladší kolegové. Jsou prostě unavenější a mnohdy jim s vidinou odchodu do důchodu i chybí motivace pro další profesní růst. Přesto se pokládá za pozitivní, že 11 učitelů z 27 respondentů s více než dvacetiletou praxí kooperativní vyučování uplatňuje.

Při zkoumání míry využívání kooperativního vyučování bylo též zjištěno, že vzhledem k místu působení učitelů v dotazníkovém šetření neexistují velké rozdíly. V obcích nad 600 obyvatel převažuje časté využívání této koncepce vyučování, okolo 60 %, přičemž v obcích do 600 obyvatel je využívání kooperativní výuky mírně menší, kolem 45%. Jedná se o malé školy, převažovaly školy jednotřídní, dále dvoutřídní, dá se tedy předpokládat malý počet žáků s omezenými možnostmi tvoření skupin. Při velmi málo početných třídách učitel nemá takovou potřebu zaměstnávat žáky kooperativně, ale může volit spíše individualizovanou výuku. Možnost využít kooperaci je omezena alespoň na práci ve dvojicích. K téměř nepoužívání se přiklonilo 9,09 % respondentů ze souboru respondentů malotřídních škol v obcích do 600 obyvatel. Například v kategorii obce s počtem obyvatel od 600 do 1000, což je největší zastoupení ze všech kategorií míst působení, jakož i obce s počtem obyvatel nad 1000 jsou odpovědi téměř nepoužívání kooperace 0 %. Lze konstatovat, že v těchto dvou kategoriích, tedy ve větších obcích, je míra využívání kooperativního vyučování o něco vyšší než ve zcela malých obcích.

Tabulka č. 9: Intenzita využívání kooperativního vyučování v jednotlivých předmětech

Vyučovací předměty	0	1	2	3	4	Celkem	Bodová hodnota
Český jazyk a literatura	3	11	27	21	3	65	205
Matematika	5	15	25	16	4	65	194
Přírodověda	4	6	22	20	13	65	227
Vlastivěda	6	7	26	18	8	65	210
Pracovní činnosti, výtvarná výchova	11	9	23	11	11	65	197

Legenda: 0 – vůbec nevyužívám, 1 – nevyužívám, 2 – někdy, 3 – využívám, 4 – velmi často využívám

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky č. 9 je patrné, že ve všech vyučovacích předmětech využívají respondenti nejčastěji (v rozmezí 34 % až 42 %) kooperativní formu vyučování ve střední intenzitě 2, tedy ji někdy využívají. Druhou nejčastější intenzitou bylo 3, tj. využívat kooperativní vyučování, je opět ve všech předmětech (v rozmezí 18 % až 32 %). Zajímavé je zjištění, že v největší intenzitě 4, tj. velmi často, využívají kooperativní vyučování hlavně ve vyučovacím předmětu Přírodověda, 20 %, téměř 17 % v Pracovních činnostech nebo ve Výtvarné výchově a něco přes 12 % ve Vlastivědě. Překvapivé je, že v Pracovních činnostech nebo Výtvarné výchově má největší zastoupení v daných předmětech intenzita 0 – vůbec nevyužívám. Autorka se domnívá, že je to způsobeno nejspíše tím, že učitelé spíše využívají individuální práce nebo práce ve skupině. Hodnota 1 – nevyužívám kooperativní vyučování, je nejvíce zastoupena ve vyučovacím předmětu Matematika (23 %) a nejméně v předmětu Přírodověda (9 %).

Aby bylo možné lépe porovnat intenzitu využívání kooperativního učení žáků v jednotlivých vyučovacích předmětech, byla každému stupni intenzity přiřazena bodová hodnota. Nejmenší intenzitě 0 – 1 bod, intenzitě 1 – 2 body, 2 – 3 body, 3 – 4 body a největší intenzitě – 5 bodů. Odpovědi respondentů tak autorka práce mohla vyhodnotit bodově, přičemž platí, že čím více bodů, tím je míra využívání kooperativního vyučování v daném předmětu vyšší (pozitivnější) a naopak. Bodové výsledky v jednotlivých předmětech jsou zaznamenány v tabulce č. 9.

Na tomto podkladě je možné konstatovat, že v realizovaném dotazníkovém šetření bylo zjištěno využívání kooperativního vyučování v největší míře ve vyučovacím předmětu

Přírodověda (bodové skóre 227). Bylo také zjištěno, že 22 respondentů využívá kooperaci žáků v hodinách přírodovědy někdy, 20 respondentů využívá a 13 učitelů ji využívá velmi často. Na druhém místě (bodové skóre 210) v míře uplatňování této koncepce se umístil vyučovací předmět Vlastivěda a těsně za ním s počtem bodů 205 Český jazyk a literatura. Ve zprávě České školní inspekce o využívání kooperace ve vyučování se umístila vzdělávací oblast Člověk a jeho svět, kam patří Přírodověda a Vlastivěda, na druhém místě přibližně s 33%. Téměř shodný je i výsledek 32% užívání kooperace na malotřídních školách v obou vyučovacích předmětech. Zdá se, že tyto předměty skýtají nejlepší možnost zadávání úloh, které vyžadují analýzu, srovnávání, syntézu, konstruování, zkoušení, rozhodování a hodnocení. Z pěti možností vyučovacích předmětů se na předposlední příčce žebříčku umístilo s počtem bodů 197 Pracovní činnosti, Výtvarná výchova a na posledním, tedy nejméně příznivým hodnocením (194 bodů) Matematika. Z daného vyplývá, že v matematice využívají respondenti kooperativní vyučování v nejmenší míře. Matematika je považována za jeden z nejtěžších předmětů a učitelé na něj obvykle kladou velký důraz. Autorka z vlastní zkušenosti ví, že se učitelé obvykle snaží být žákům neustále k dispozici, vysvětlovat jim postupy řešení úloh, klást otázky a kontrolovat jejich správnost, opravovat chybná řešení. To nejspíše brání v užití skupinové práce, kde učitel nemá mnoho možností zasahovat do průběhu řešení úloh a problémů.

Dílčí cíl č. 2: Zjistit připravenost na kooperativní vyučování a podmínky pro uplatňování

Tento cíl byl vyhodnocen na podkladě otázky, č. 6: „*Podstata kooperativního vyučování spočívá podle Vás v tom, že ...*“, č. 8: „*Pokud využíváte kooperativní vyučování, skupiny žáků pracují nejčastěji ...*“ a č. 9: „*Máte ve třídě vytvořeny podmínky pro realizaci kooperativního vyučování?*“

Tabulka č. 10: Chápání podstaty kooperativního vyučování respondenty

Odpověď	Absolutní počet	Relativní počet v %
Žáci třídy pracují na řešení společné úlohy, využívají k tomu různé praktické činnosti	7	10,77
Žáci třídy pracují ve vyučování v malých skupinách, řeší úlohy a vykonávají různé praktické činnosti	57	87,69
Žáci třídy pracují na řešení úloh samostatně, výsledky řešení navzájem konzultují	1	1,54

Celkem	65	100,00
--------	----	--------

Zdroj: vlastní zpracování

V otázce č. 6 se autorka snažila zjistit, zda respondenti správně chápou podstatu kooperativního vyučování, protože základním předpokladem pro úspěšné převedení teorie do praxe je její pochopení. Jestliže učitel nebude dobře teoreticky připraven na zavádění kooperace do výuky, je velká pravděpodobnost, že jeho snažení nebude úspěšné nebo se bude mýjet účinkem. Učitel musí přesně vědět, o co chce usilovat. Na výběr měli tři odpovědi. Zjištění je možné vidět v tabulce č. 10. Z celkového počtu 65 učitelů, 7 respondentů (10,77 %) zvolilo možnost *„žáci třídy pracují na řešení společné úlohy, využívají k tomu různé praktické činnosti“*. V podstatě zde jde o hromadnou, frontální organizační formu práce ve vyučování, kdy pracují žáci celé třídy společně. Nejsou rozděleni do skupin, tedy nemůže jít o kooperativní vyučování. Tento vzorek respondentů nezná podstatu takového vyučování. Stejně tak jeden respondent (1,54 %), který označil poslední možnost: *„žáci třídy pracují na řešení úloh samostatně, výsledky řešení vzájemně konzultují“*, nezná podstatu kooperativního vyučování. Tato možnost charakterizuje individuální práci žáků.

Za pozitivní je považováno zjištění, že velká většina respondentů podstatu kooperativního vyučování zná. Z 65 učitelů, 57 z nich (87,69 %) vidí správně podstatu kooperace v tom, že *„žáci třídy pracují na vyučování v malých skupinách, řeší úkoly a vykonávají různé praktické činnosti“*.

Tabulka č. 11: Práce žáků ve skupinách

Odpověď	Absolutní počet	Relativní počet v %
Nediferencovaně (všichni mají stejné úlohy)	22	33,85
Diferencovaně (úloha, na které skupina pracuje, je částí úlohy třídy)	42	64,62
Nedokáží se vyjádřit	1	1,54
Celkem	65	100,00

Zdroj: vlastní zpracování

Předpokladem úspěšné implementace každého inovativního způsobu výuky je, že se učitel dokáže orientovat ve vyučovacích metodách a zná alespoň jejich podstatu, o kterou se bude dále zajímat a zjišťovat o nich podrobnosti nutné k jejich realizaci v praxi. Jak je uvedeno v teoretické části práce, je vždy nutné dobře rozlišovat mezi skupinovou výukou,

kde žáci sedí sice ve skupině, ale každý žák řeší stejný úkol samostatně, úkol ani role ve skupině nejsou rozděleny a skutečnou kooperativní výukou ve skupinách, kde musí být naplňováno všech pět znaků kooperace, jak už bylo uvedeno výše. V praxi se můžeme setkat i s názorem, kdy učitelé za skupinu považují celou třídu, která plní stejný úkol a za kooperativní činnost rozhovor o správnosti řešení mezi žáky. Ani rozdělení částí úkolu do skupin nelze považovat za kooperativní výuku. Z výsledku šetření vyplynulo, že převážná většina učitelů principu kooperativního způsobu výuky rozumí a je zde předpoklad, že se pokusí kooperativní způsob výuky uplatňovat ve svých vyučovacích hodinách, anebo už to zkouší.

Otázkou č. 8 se autorka pokoušela zjistit, jakou práci žáků ve skupinách využívají učitelé při uplatňování kooperativní strategie vyučování nejčastěji. Z tabulky č. 11 je zřetelné, že většina respondentů upřednostňuje práci diferencovanou (úkol, na němž skupina pracuje, je částí úkolu třídy). Z celkového počtu 65 respondentů se takto vyjádřilo 42 učitelů, což představuje 64,62 %. Toto zjištění je překvapivé, protože právě diferencovaná práce skupin je podle názoru autorky náročnější na přípravu ze strany učitele, ale pro žáky samotné. Nediferencovanou práci (všichni mají stejné úkoly) preferuje 22 respondentů, tj. 33,85 %. Vyjádřit se neuměl jen jeden respondent. Díky tomu, že je zařazována náročnější diferencovaná práce, mohou se učitelé více potýkat s obtížemi ve výuce. Pokud je dosahováno konečného výsledku až po propojení jednotlivých částí úkolu vypracovaného v jednotlivých skupinách, je práce pochopitelně časově i organizačně náročnější. Jestliže dosahování celkového výsledku práce trvá delší dobu, žáci mohou ztrácet pozornost, u slabších žáků ochabuje zájem a spíše se vezou, dochází k větší hlučnosti ve třídě. To může učitele odrazovat od opětovného zařazení kooperativní formy práce ve třídě. Obzvláště u mladších dětí je vhodnější začínat s úkoly kratšími, méně náročnějšími a volit menší skupiny, třeba i jen práci ve dvojicích. Jak již bylo uvedeno v teoretické části práce. Variantu rozdílných úloh pro skupiny lze doporučit zkušenějším pedagogům pracujícím s žáky, kteří jsou již zvyklí na kooperativní způsob výuky a pracují společně bez větších obtíží. Tento způsob práce považuje autorka za vhodnější, neboť musíme mít na zřeteli, že v malotřídních školách pracujeme se žáky pouze do 5. ročníku a málo početnými třídami. Obzvláště na mladší žáky musíme klást přiměřené nároky, které jsou schopni zvládnout. Složitější způsoby kooperace bychom měli zařazovat až do vyšších ročníků nebo ve třídách, kde se kooperace uplatňuje pravidelně a žáci i učitelé s ní mají již bohaté zkušenosti.

Otázkou č. 9 se autorka dotazovala na školní podmínky pro uplatňování kooperativní výuky.

Tabulka č. 12: Podmínky k realizaci kooperativní výuky

Odpověď	Absolutní počet	Relativní počet v %
Ano	53	81,54
Ne	11	16,92
Nezajímám se o to	1	1,54
Celkem	65	100,00

Zdroj: vlastní zpracování

Z výše uvedené tabulky č. 12 vyplývá, že respondenti vyjadřují ve většině takový názor, že mají ve škole (třídě) vytvořeny podmínky pro realizaci kooperativního vyučování. Z celkového počtu se tak vyjádřilo 53 učitelů (81,54 %). Naopak 11 respondentů (16,92 %) se domnívá, že podmínky vytvořené nemají. Pouze jeden respondent (1,54 %) se vyjádřil, že se o to nezajímá. Autorka diplomové práce v této souvislosti souhlasí s názory, že v současnosti většina škol splňuje požadavky k tomu, aby bylo učitelům umožněno aplikovat kooperativní vyučování. Spíše se autorka přiklání k názorům, že v největší míře uvedené závisí na samotných učitelích, na jejich odhodlání a připravenosti inovační koncepci vyučování využívat.

Dílčí cíl č. 3: Zjistit výhody a nevýhody spojené s využíváním kooperativního vyučování

Tento cíl byl vyhodnocen na podkladě otázky č. 10: „*Uved'te dvě výhody kooperativního vyučování*“ a č. 11: „*Uved'te dvě nevýhody (úskalí, nebezpečí) kooperativního vyučování*“.

Otázkou č. 10 mělo být zjištěno, co považují respondenti za výhody při uplatňování kooperativního vyučování. Uvést měli dva příklady, někteří respondenti uvedli jeden příklad, nebo neuvedli nic. Celkem uvedli 121 příkladů, které byly uspořádány podle frekvence stejných odpovědí do 16 druhů výhod. Velmi pozitivně je autorkou hodnocen pohled učitelů na danou problematiku, je zcela patrné, že mají příslušné zkušenosti. Všechny jejich odpovědi se shodují s odbornými názory z teoretické části diplomové práce.

Tabulka č. 13: Výhody kooperativního vyučování z pohledu respondentů

Odpověď	Absolutní počet	Relativní počet v %
Spolupráce	30	24,79
Zlepšení vztahů, klimatu třídy	21	17,36
Motivace	14	11,57
Akceptování názoru jiných	10	8,26
Podpora aktivity žáků	6	4,96
Rozvoj komunikace	6	4,96
Rozvoj myšlení	5	4,13
Zapojování slabších žáků	5	4,13
Poznatky v dlouhodobé paměti	4	3,31
Osobní odpovědnost členů	4	3,31
Společné prožívání radosti z úspěchu	4	3,31
Vyšší výkony	3	2,48
Rozvoj tvořivosti	3	2,48
Dodržování pravidel spolužití	2	1,65
Lepší pochopení učiva	2	1,65
Žáci si organizují práci	2	1,65
Celkem	121	100,00

Zdroj: vlastní zpracování

Výhody kooperativní výuky jsou uspořádány v tabulce č. 13. Nejvíce (30 odpovědí) respondenti uváděli za výhodu kooperativního vyučování zlepšení spolupráce mezi žáky, což představuje 24,79 % z celkového počtu všech 121 odpovědí. Vzhledem k tomu, že spolupráce je pro kooperativní učení a vyučování charakteristická, danou odpověď se dalo očekávat. Respondenti se 21- krát (17,36 %) vyjádřili, že za výhodu také považují zlepšení vztahů a celkového klimatu ve třídě. Za výhodu zlepšení motivace žáků se vyjádřilo 14 respondentů, což představuje 11,57 % odpovědí. Akceptace názorů jiných je výhoda z pohledu 10 respondentů, po 6 odpovědí měla podpora aktivity žáků a rozvoj komunikace. Další výhody, které jsou uváděny v tabulce č. 13, jsou také: rozvoj myšlení, zapojení slabších žáků (po 5 odpovědí), poznatky v dlouhodobé paměti, osobní odpovědnost členů, společné prožívání radosti z úspěchu (po 4 odpovědi), vyšší výkony, rozvoj tvořivosti (po 3 odpovědích), dodržování pravidel soužití, lepší pochopení učiva a to, že si žáci organizují

práci (po 2 odpovědích). Překvapivým zjištěním bylo, že respondenti uvedli jako výhodu kooperativního vyučování dosahování vyšších výkonů jen třikrát.

Z výsledků tohoto dotazníkového šetření také vyplývá, že spolupráci, zlepšení vztahů a motivaci žáků považují učitelé za největší výhody využívání kooperativního vyučování. Za povšimnutí stojí, že učitelé kladně hodnotí především přínosy v sociální oblasti. Je to zcela pochopitelné, protože žádný jiný způsob výuky nepřináší tak velké možnosti rozvoje v této oblasti. Celkem jmenované výhody uvedli respondenti 65- krát, což připadá na jednu odpověď každého respondenta. Z celkového počtu 121 uvedených výhod je procentuální zastoupení těchto tří výhod ve výši 55 %.

Také autorku práce zajímal názor učitelů na nevýhody spojené s využíváním kooperativního vyučování otázka. Odpovědí bylo o 48 méně než odpovědí spojených s výhodami, což potvrzuje, že kooperativní vyučování přináší spíše pozitiva než negativa. Uvést měli respondenti v otázce č. 11 opět dva příklady, jako v rámci otázky č. 10, častěji však respondenti uváděli jeden příklad, nebo neuvedli nic. Dohromady bylo prezentováno 73 názorů, které jsou v tabulce č. 14 uspořádány podle frekvence stejných odpovědí, tentokrát do 15 druhů nevýhod. I zde se všechny odpovědi shodovaly s názory uváděnými v odborné literatuře, což zčásti svědčí o poznání dané problematiky ze strany učitelů v malotřídních školách.

Tabulka č. 14: Nevýhody kooperativního vyučování z pohledu respondentů

Odpověď	Absolutní počet	Relativní počet v %
Hlučnost, rušivé vlivy	16	21,92
Slabší se „vezou“ na úkor lepších žáků	9	12,33
Pasivita některých žáků na úkor aktivních, spoléhání se na jiné	7	9,59
Zvýšení, náročnější příprava učitele	7	9,59
Nedisciplinovanost	6	8,22
Neshody, konflikty mezi členy	6	8,22
Prosazování vůdčích typů žáků	6	8,22
Různá úroveň myšlení žáků	4	5,48
Časová náročnost	2	2,74
Neschopnost zorganizovat si práci	2	2,74
Nepochopení úlohy	2	2,74
Nesamostatnost	2	2,74
Materiální náročnost	2	2,74
Nedostatek individuální pozornosti	1	1,37
Projevy soupeření	1	1,37
Celkem	73	100,00

Zdroj: vlastní zpracování

Prvenství v pohledu respondentů na nevýhody spojené s uplatňováním kooperativního učení a vyučování má hlučnost a s tím spojené rušivé vlivy během práce žáků. Tuto nevýhodu uvedlo 16 respondentů, což představuje z celkového počtu odpovědí 21,92 %. Hlučnost je nejvýraznější nevýhodou uváděnou v dotazníku. Pokud mají žáci spolu komunikovat a ne jen tiše sedět, znamená to samozřejmě zvýšenou hladinu hluku ve třídě, obzvláště pokud žáci řeší zadaný úkol se zápallem. To stále ještě někteří učitelé nechtějí tolerovat. V tomto případě je vhodné učinit preventivní opatření, dříve než k přílišnému hluku skutečně dojde. Pokud bude učitel zařazovat kooperativní výuku pravidelně, bude možné pracovat na jeho odstranění. Jako další nevýhodu uvedlo 9 respondentů (12,33 % všech odpovědí) skutečnost, že se slabší žáci „vezou“ na úkor lepších žáků. Pasivita

některých žáků na úkor aktivních, spoléhání na jiné byla uvedena sedmkrát (9,59 % odpovědí), stejně jako zvýšená, náročnější příprava učitele. Určitá nerovnoměrnost v zapojení žáků do skupiny je pochopitelná, může mít několik důvodů. Někteří žáci potřebují více času na zamyšlení nad problémem. Náročné úkoly odrazují málo schopné žáky od zapojení. Snaživí žáci se nezapojují, pokud se cítí zneužívání. Někteří žáci nevidí úkol jako smysluplný. Jsou situace, kdy děti raději pracují v klidu a samostatně. Neměl by to být důvod pro opuštění kooperativního způsobu výuky. Odhodlaný učitel jistě nalezne strategie jak vyrovnat výrazné disproporce. Nároky na učitele jsou bezesporu v současné době velké a příprava skupinové kooperativní práce pro žáky vyžaduje nemalé úsilí ze strany učitele i dostatek času. S přibývajícím množstvím zkušeností s uplatňováním kooperace se stává příprava snazší. Pomoci může i čerpání z odborných pramenů. Po 6 názorech na nevýhody byla uvedena nedisciplinovanost žáků, dále neshody nebo konflikty mezi členy a rovněž prosazování vůdčích typů žáků. Žáci, kteří ruší vyučování, se vyskytují snad v každé třídě. To jistě potvrdí všichni učitelé. Skupina by mohla učiteli v korekci chování napomoci. Konflikty při názorových konfrontacích jsou běžné a je potřeba naučit žáky vyrovnávat se s jinými názory i bez nalezení vzájemné shody. Dominance a podřízenost je samozřejmou součástí chování jedinců. Důležité je uvědomění si problematické dominance pomocí reflexe a dále pomoci žákům tento jev eliminovat. Jako problém různé úrovně myšlení žáků uvedli 4 učitelé. Ve skupině často různí členové zaujímají různé role a podle příležitosti si je mění. Podle úrovně myšlení mohou přispívat různým způsobem. Důležité je vhodně tvořit skupiny a podporovat a oceňovat pomoc slabším. Časová náročnost, neschopnost zorganizovat si práci, nepochopení úlohy, ztráta samostatnosti žáků a materiální náročnost byla uvedena dvakrát. Nedostatek individuální pozornosti a projevy soupeření vystihovaly nevýhody v jedné odpovědi. Tyto nevýhody spíše plynou z nedostatečné organizace práce.

6.2 Vyhodnocení výzkumných otázek a shrnutí dosažených zjištění

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit a analyzovat stav v uplatňování kooperativního učení žáků prostřednictvím kooperativního vyučování na 1. stupni malotřídních základních škol, které se nacházejí na území Středočeského kraje. Ke splnění vytyčeného cíle pomohla zjištění jednotlivých tří dílčích cílů prostřednictvím dotazníku. Respondenty tvořilo 65 učitelů primárního vzdělávání ze 17 různých malotřídních

základních škol obcí, menších i větších, s celkovým počtem obyvatel do 3000. Průzkumný vzorek zastupovali učitelé různé délky pedagogické praxe. V rámci výzkumného šetření bylo dospěno k následujícím zjištěním a závěrům.

Dosažená zjištění, která byla získaná prostřednictvím dotazníkového šetření, podávají reálný obraz týkající se názorů o využívání kooperativního vyučování v primárním vzdělávání, v prostředí malotřídních základních škol. S ohledem na malý počet respondentů a nerovnoměrného rozložení vzorku respondentů vzhledem k pohlaví nelze tyto výsledky zobecňovat.

1. Zjištění míry využití kooperativního vyučování mezi učiteli malotřídních základních škol

Vyhodnocením otázky č. 5 bylo dospěno k závěru, že 56,92 % všech učitelů zúčastněných ve výzkumu, kooperativní vyučování využívá často, což lze hodnotit jako pozitivum zjištění. Tyto údaje převyšují míru využívání kooperativního vyučování ve školách bez rozlišení organizace. Můžeme hovořit o tom, že učitelé malotřídních škol využívají kooperativní výuku asi o 10% více než na běžných školách. Většina učitelů je otevřená inovacím, zvláště pokud přispějí k efektivnějšímu vyučovacímu procesu. Dále bylo zjištěno, že 40 % respondentů kooperativní vyučování příliš nevyužívá a téměř ho nevyužívá 3,08 % respondentů. To však neznamená, že ve vyučování neaplikují jiné inovační koncepce, strategie či metody. Proto celkový výsledek, že více než polovina respondentů využívá právě kooperativní vyučování, je velmi příznivý stav.

Provedena byla také komparace uvedených výsledků z hlediska délky pedagogické praxe respondentů. Ze zjištěných údajů vyplynula zajímavá zjištění, že největší zastoupení častého využívání kooperativního vyučování je u učitelů s více než desetiletou, ale méně než dvacetiletou praxí. Procentuální vyjádření je 77,27 % respondentů této vymezené kategorie. Přitom je v této kategorii 0% zastoupení učitelů, kteří kooperativní vyučování téměř nepoužívají. Stejně ho nikdo nevyužívá v kategorii respondentů s více než pětiletou, ale méně než desetiletou pedagogickou praxí. I v této kategorii je považováno za pozitivní zjištění 66,67 % častého využívání kooperace na vyučování.

Naopak 33,33 % respondentů této kategorie kooperativní vyučování příliš nevyužívá. Respondenti s méně než pětiletou pedagogickou praxí se z poloviny přiklánějí k využívání kooperace a druhá polovina ji příliš (40 %) nebo téměř (10 %) ve vyučovacím procesu neaplikuje. Česká školní inspekce hodnotila využívání kooperace u nekvalifikovaných a

neaprobovaných učitelů, jak je uvedeno v teoretické části práce a zde můžeme najít jistou paralelu se začínajícími učiteli, kteří mají zatím málo pedagogických zkušeností stejně tak, jak se to dá předpokládat u učitelů bez profesní přípravy v daném oboru. Nekvalifikovaní a neaprobovaní využívají spolupráci méně, než jejich profesně starší kolegové, jen asi ve 22% sledovaných případů, což je velmi málo. Začínající učitelé malotřídních škol rovněž mnohem méně využívají kooperaci, než jejich zkušenější kolegové. Přes to míra 50% využívání kooperace na malotřídních školách v kategorii začínajících učitelů převyšuje míru využívání kooperace učiteli bez rozdílu praxe, jak vyplývá ze zjištění České školní inspekce, o 3% k dobru malotřídkám. Takže výsledek začínajících učitelů na malotřídních školách nelze považovat za špatný vzhledem k míře využívání v ostatních školách.

Lze se oprávněně domnívat, že u nejmladší generace učitelů je velký předpoklad k tomu, aby si cestu k využívání inovací, tedy i kooperativní koncepci vyučování, ve své pedagogické praxi ještě našli. U kategorie nejstarších učitelů s více než dvacetiletou praxí převažovalo 59,26 % nevyužívání kooperativního vyučování nad 40,74 % využíváním. Z toho lze vyvozovat, že starší učitelé neradi mění své zažité koncepce výuky a hůře přijímají inovativní prvky ve vyučování. Přesto je pokládáno za pozitivní, že mnoho učitelů této kategorie s více než dvacetiletou praxí kooperativní vyučování v malotřídních školách uplatňuje.

Stejná otázka byla v dotazníku použita také za účelem zjištění míry využívání kooperativního vyučování učiteli z hlediska místa jejich působení. Bylo zjištěno, že tato skutečnost nemá výrazný vliv na využívání kooperativní koncepce vyučování, v tomto výzkumném šetření byly zaznamenány rozdíly okolo 15%. V malých obcích s počtem obyvatel do 600 je poměr častého využívání a přílišného nevyužívání stejný (45,45 %). Téměř nevyužívá při učení se žáků kooperaci 9,09 % respondentů z tohoto vzorku. V obcích se 600-1000 obyvateli převažovalo časté využívání této koncepce vyučování, okolo 60 %, což je největší zastoupení ze všech kategorií míst působení. Menší míra využívání kooperace v malých školách, jedná se o jednotřídní a dvoutřídní školy, může spočívat ve velmi malém počtu žáků ve třídách, které často ani neumožňují tvoření skupin.

Na základě výsledků zjištění z otázky č. 7, je možné konstatovat, že učitelé z malotřídních základních škol, zastupující vzorek respondentů, využívají kooperativní vyučování v největší míře ve vyučovacím předmětu Přírodověda (227 bodů). Na druhém místě (210 bodů) se v míře uplatňování této koncepce umístil vyučovací předmět Vlastivěda a těsně za

ním s počtem bodů 205 Český jazyk a literatura. Předměty Přírodověda a Vlastivěda spadají do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, která byla Českou školní inspekcí vyhodnocena, jako oblast kde se také často využívá skupinové výuky, hned za oblastí Člověk a zdraví. Míra využívání skupinové výuky zde byla shledána téměř totožná. Z pěti možností předmětů se na předposlední příčce žebříčku umístily předměty s počtem bodů 197 Pracovní činnosti, Výtvarná výchova, kde učitelé obvykle upřednostňují samostatnou práci žáků. Na posledním, tedy nejméně příznivým hodnocením je využívání kooperativního vyučování v hodinách Matematiky (194 bodů). Z daného vyplývá, že ve vyučovacím předmětu Matematika využívají respondenti kooperativní vyučování v nejmenší míře.

2. Zjištění připravenosti na kooperativní vyučování a podmínek uplatňování

Připravenost učitelů na kooperativní výuku byla hodnocena prostřednictvím otázky č. 6 v tom smyslu, zda respondenti znají podstatu kooperativního vyučování. Vybírat mohli ze tří možností, které představovaly charakteristiku hromadné, kooperativní a individuální organizační formy práce ve vyučování. Správnou odpovědí byla tedy druhá možnost. Bylo zjištěno, že 10,77 % respondentů označilo nesprávně první možnost – hromadnou, frontální organizační formu, kdy pracují žáci celé třídy společně, tedy nemůže jít o kooperativní vyučování. Tento vzorek respondentů nezná podstatu takového vyučování, stejně jako jeden respondent (1,54 %), který označil možnost s charakteristikou individuální práce žáků. Je proto možné konstatovat, že podstatu kooperativního vyučování nezná 12,31 % respondentů. Příznivé však je, že velká většina (87,69 %) respondentů zná podstatu této koncepce kooperativní výuky.

Vyhodnocením otázky č. 8 bylo dospěno ke zjištění, že při uplatňování kooperativní strategie vyučování učitelé nejčastěji upřednostňují diferencovanou práci žáků ve skupinách. Celkem 64,62 % respondentů zadává spolupracujícím žákům ve skupinách úlohu, která je částí úlohy celé třídy. Toto zjištění je překvapivé, protože právě diferencovaná práce skupin je podle názoru autorky práce náročnější ze strany učitele. Nediferencovanou práci, kdy mají všichni stejné úkoly, preferuje pouze 33,85 % učitelů. Vyjádřit se neuměl pouze jeden respondent.

To, jaká je připravenost na využívání kooperativního vyučování ve smyslu podmínek školy či konkrétní třídy, ve které respondenti působí, bylo ověřeno otázkou č. 9. Získané závěry byly velmi pozitivní, protože 81,54 % respondentů se vyjádřilo, že v malotřídní škole

a třídy byly vytvořeny dostatečně vhodné podmínky pro realizaci kooperativního vyučování. Naopak 16,92 % respondentů se domnívá, že takové podmínky vytvořeny nemají. Nezajímalo se o to pouze jeden respondent. Z výsledků šetření vyplývá, že v naprosté většině škol jsou vytvořeny podmínky pro uplatňování kooperativního způsobu výuky. Ačkoliv má většina učitelů vytvořeny podmínky, kooperativní vyučování používá ho jen asi 57% z nich. Přibližně 25% učitelů, kteří podmínky vytvořené mají, přes to kooperativní výuku příliš nepoužívají. Podstatu kooperativního vyučování chápe převaha učitelů asi 88%, tedy asi nelze hledat příčinu nevyužívání kooperace. Zařazení kooperativní výuky do hodin závisí na rozhodnutí učitele o použití tohoto způsobu výuky.

3. Zjištění výhod a nevýhod souvisejících s využíváním kooperativního vyučování

V otázkách č. 10 a č. 11, bylo hlavním účelem zjistit pohled respondentů na problematiku kooperativního vyučování v oblasti malotřídních základních škol, konkrétně byli dotazováni na výhody a nevýhody používání této koncepce. Výsledky poukazují na to, že všichni učitelé vystihli jak výhody, tak i nevýhody kooperativního učení žáků. Lze je porovnat s uváděnými pozitivy a negativy z odborné literatury v teoretické části práce. Pedagogové si uvědomují úskalí i výhody kooperativního vyučování, což může pomoci učitelům při dalších pokusech o začleňování kooperativního způsobu výuky do jednotlivých vyučovacích hodin.

Prostřednictvím otázky č. 10 bylo ověřeno, že nejvíce respondentů považuje za výhody uplatňování kooperativního vyučování zlepšení spolupráce mezi žáky (24,79 % z celkového počtu 121 odpovědí). Taková odpověď byla autorkou práce předpokládána, protože spolupráce je pro kooperativní učení a vyučování charakteristická. K další výhodě, kterou respondenti často uváděli (17,36 %), se řadí zlepšení vztahů a celkové klimatu ve třídě. Zlepšení motivace žáků během vyučování lze považovat za výhodu, která se potvrdila v 11,57 % odpovědí. Uvedené tři výhody tvoří z celkového počtu 121 odpovědí 55 %.

Respondenti uváděli i další výhody. Seskupeny byly, včetně prvních tří, do celkem 16 skupin. Učitelé se vyjádřili i pro akceptaci názorů jiných, podporu aktivity žáků a rozvoj komunikace, rozvoj myšlení, zapojení slabších žáků, poznatky v dlouhodobé paměti, osobní odpovědnost členů, společné prožívání radosti z úspěchu, vyšší výkony, rozvoj tvořivosti, dodržování pravidel soužití, lepší pochopení učiva a to, že si žáci organizují práci. Překvapivým zjištěním bylo, že respondenti uvedli jen ve třech

odpovědích výhodu dosahování vyšších výkonů. V odborné literatuře se uvedená výhoda zmiňuje dost často, zejména v souvislosti se synergickým efektem.

Na základě otázky č. 11 bylo možno poznat také názory učitelů týkající se nevýhod, které souvisejí s využíváním kooperativního vyučování. Potvrdilo se proto, že tato inovační strategie vyučování přináší v praxi spíše výhody než nevýhody. Názorů na nevýhody (73) bylo ve srovnání s výhodami o 48 méně. Podle frekvence stejných odpovědí byly uspořádány do celkem 15 kategorií. Hlučnost a s tím spojené rušivé vlivy během práce žáků byly nejčastěji uváděnou nevýhodou z pohledu respondentů, z celkového počtu odpovědí 21,92 %. Respondenti také často za nevýhodu považovali skutečnost, že se slabší žáci „vezou“ na úkor lepších žáků (12,33% všech odpovědí). Pasivitu některých žáků na úkor aktivních, spoléhání se na jiné, pedagogové uvedli v 9,59 % odpovědích, stejně jako zvýšenou, náročnější přípravu učitele. Dalšími nevýhodami podle respondentů jsou: nedisciplinovanost žáků, neshody či konflikty mezi členy skupiny, prosazování se vůdčích typů žáků, problém různé úrovně myšlení žáků, časová náročnost, neschopnost zorganizovat si práci, nepochopení úlohy, ztráta samostatnosti žáků a materiální náročnost. Vyskytl se i názor nedostatku individuální pozornosti a nevýhoda projevů soupeření. Zjištění potvrdila, že učitelé se v praxi setkávají také s nevýhodami, jaké uvádějí i odborníci. Je však třeba poznamenat, že odborníci upozorňují na to, že negativa v kooperativním vyučování jsou často důsledkem slabé organizace či nedostatečných zkušeností pedagoga.

6.3 Kvalitativní analýza případové studie

Případová studie byla realizována, jak bylo uvedeno v předcházející kapitole, ve vyučovacích hodinách prvního, druhého a třetího ročníku ve třídě jedné malotřídní školy. Do této malotřídní školy dochází celkem dvacet žáků. Jedná se o malou vesnickou školu rodinného charakteru. Škola se ve školním vzdělávacím programu prezentuje snahou vytvářet vstřícné a podnětné prostředí pro žáky a podporou komunikace mezi učiteli, žáky i rodiči na bázi důvěry. Důraz klade na vytvoření kvalitních partnerských vztahů, avšak kooperativní vyučování není přímo zmiňováno jako součást výchovné a vzdělávací strategie školy. Třídní učitelka sledované třídy vyučuje podle Školního vzdělávacího programu, na jehož vzniku ani úpravách se sama zatím nepodílela, neboť když bylo prováděno pozorování, pracovala na této škole teprve prvním rokem. Sama pro svoji třídu

vytvořila roční tematické plány pro jednotlivé předměty a průběžně tvoří podrobnější týdenní plány výuky. Na každou vyučovací hodinu si tvoří přípravu. Záznamy o probraném učivu a splněných vzdělávacích výstupech zaznamenává do třídní knihy. Paní učitelka vede též evidenci hodnocení dětí. Pod vedením učitelky si žáci vytvářejí sami mapy učiva pro jednotlivé předměty a vlastní portfolia, kde si shromažďují mimo jiné i vlastní hodnocení svojí práce. Všichni společně spolu s učitelkou na počátku školního roku vytvořili třídní pravidla. Režim školy se řídí Školním řádem, který je přizpůsoben potřebám malotřídní školy.

Z pedagogů zde působí ředitelka školy, jedna učitelka na plný pracovní úvazek, jedna učitelka na zkrácený pracovní úvazek a vychovatelka školní družiny. Budova školy je dostatečně velká a je v dobrém technickém stavu. Každá třída má svoji vlastní prostornou učebnu s variabilními lavicemi i velký prostor s kobercem, kde může pracovat menší skupina dětí. To oceňuje i sama učitelka: *„Je fajn, že máme dost prostoru na to, aby se skupiny nerušili.“* Tady autorka spatřuje velkou výhodu, v porovnání s některými přeplněnými městskými školami, kdy je ve třídě až třicet žáků a prostory malé. Učebna pozorované třídy je velká a při tak malém počtu žáků ve třídě, skýtá možnost práce skupin v různých, od sebe dostatečně vzdálených místech. Zcela jistě to určitým způsobem přispívá ke klidnějšímu průběhu výuky. V současné době je vyvíjen tlak na školy a jejich ředitele, aby naplňovali třídy do maximální možné kapacity v zájmu zefektivňování, ale čeho? Finančních nákladů nebo snad výuky samotné? Nabízí se odpověď, že mnoho žáků ve třídě jistě neznamená zvýšení efektivity výuky, ba naopak. Učitel i žáci to jistě zvládnou, ale co se týče podmínek pro vzdělávání, to zcela určitě nevytváří příznivé prostředí pro učení. Tato škola má v tomto ohledu štěstí. K dispozici je i interaktivní tabule s připojením na notebook, kterou učitelka pravidelně využívá. Je umístěna na vedlejší stěně, než je stěna s klasickou tabulí, což umožňuje současně práci na dvou typech tabulí. Vybavení je srovnatelné s ostatními školami. Ani učitelka sama necítí závažný nedostatek ve vybavení školy: *„Pomůcek není nikdy dost,“ směje se učitelka, „ale v zásadě mi nic nechybí, stejně si některé pomůcky musím vyrobit, protože jsou zcela specifické pro moje nápady nebo vyrábíme společně s dětmi.“* Je zde patrný zájem ze strany učitelky o kvalitní přípravu na vyučování a ochota investovat čas i energii do podpory výuky novými pomůckami, což bylo možné zaznamenat i při samotném pozorování. Autorka oceňuje zapojení samotných žáků do přípravy pomůcek, jako například vláčku „Mativláčku“ do

Matematiky, který si žáci sami vyráběli v hodinách výtvarné výchovy, „Ostrova pokladů“ s pokladnicí do Českého jazyka, narozeninového dortu k připomenutí narozenin spolužáků, obrázkových karet na vyjmenovaná slova a mnoho dalších drobnějších pomůcek. Tímto jsou žáci s pomůckami více spjatí a jistě mají pro jejich učení i větší význam. Z hlediska organizačního, byla pozorovaná třída malotřídní školy organizována tak, že žáci ze stejných ročníků sedí v blízkosti sebe. Lavice pro jednotlivce jsou umístěny v hloučku a tvoří jakési „hnízdo“. V průběhu činností se umístění lavic nemění. Pro skupinové kooperativní činnosti jsou využívána tato „hnízda“, bez nutnosti změny postavení lavic, s tím, že si žáci mění místa. Skupiny též pracují rozmístěné na koberci.

Třídní učitelka má 13 letou učitelskou praxi. Autorka ji vidí jako učitelku otevřenou všem inovativním metodám ve výuce s pozitivním vztahem k dětem. Nejprve učila 3 roky na plně organizované škole. Další škola kde působila, byla školou malotřídní. V nynější škole působí prvním rokem. Podle jejích slov stála o to, pracovat znovu na malotřídní škole: *„Když jsem poprvé byla nucena učit na malotřídní škole několik ročníků zároveň, zpočátku jsem se toho bála, jak to budu zvládat. Vyučování třech ročníků najednou mě děsilo, sice mi to chvíli trvalo, ale potom jsem objevila kouzlo malotřídky a už bych nikdy neměnila, nechtěla bych se vrátit do plně organizované školy. Je tady takové domácí prostředí a způsob práce mi vyhovuje.“* Z této výpovědi vyplývá, že učitelka se způsobem práce na malotřídní škole souzní. První nástup na malotřídní školu vzala jako výzvu, která ji umožnila se dál profesně rozvíjet. Jedním z předpokladů úspěšné výuky je hledání vhodných způsobů vyučování v měnícím se světě. Pro učitele je důležité, aby neustrnul ve vlastních zajetých kolejích, ale aby hledal neustále nové cesty ve vzdělávání, protože svět se neustále proměňuje. Občas měníme prostředí, kde vyučujeme, mění se společnost kolem nás, žáci, rodiče, školní pomůcky, mění se možnosti uplatnění na trhu práce, přicházejí nové poznatky, tomu všemu musí učitel přizpůsobovat výuku.

Autorka měla již dříve možnost sledovat práci učitelky se žáky v jejích hodinách a zná její ochotu hledat všechny možné cesty k zatraktivnění a zefektivnění vyučování. Což se potvrdilo, když hovořila o kooperativní výuce.

Svůj postoj ke kooperativní výuce vyjádřila slovy: *„Kooperativní výuku považuji za výborný nástroj k rozvoji komunikačních a sociálních dovedností a k budování dobrých vztahů mezi žáky ve třídě. To se potom odráží na klimatu třídy a na schopnostech spolupracovat. Tím si vytvářím i pohodové prostředí pro sebe. Kdo by nechtěl pracovat*

v klidu a pohodě? Žádná jiná metoda nedává takový prostor spolupráci. Nedokážu si bez ní představit vyučování, když musím učit několik ročníků současně. Žáci si musí umět pomáhat a spolupracovat. Samozřejmě to není jediná metoda, kterou používám. Je jich mnohem víc. Každá má něco do sebe,... tedy přínosného. Vždycky se musím dlouze rozhodovat jaké a kdy zvolit. Zabere mi to dost času. Snažím se metody střídat, aby byly hodiny zajímavé.“ dodává s úsměvem. Základním předpokladem k úspěšné implementaci kooperativní výuky do vyučovacích hodin je přesvědčení učitele o jeho přínosech a realizovatelnosti. To je případ této paní učitelky. K tomuto přesvědčení učitelka dospěla v průběhu své práce na malotřídní škole.

Pozorování probíhalo během měsíce května, obvykle tři hodiny denně. Celkem bylo pozorováno šedesát hodin výuky. Prvotním záměrem bylo pozorovat jednu třídu malotřídní školy, jak je zde uplatňována kooperativní výuka a jakým způsobem se daří začleňovat kooperativní výuku do vzdělávání na této škole. S tímto autorka započala zaznamenávat data z pozorování. Množství dat přibývalo a zdálo se až nezvládnutelné všechna data jedním pozorovatelem zpracovat a analyzovat. Zpočátku byly výzkumné otázky stanoveny poměrně široce, později se autorka snažila o jejich zúžení do stávající podoby uvedené výše. Po vyhodnocení dotazníku se ukázalo, že nejméně se kooperativní výuka uplatňuje na malotřídních školách v hodinách Matematiky. Stalo se, že se autorka rozhodla zaměřit analýzu pouze na data z pozorovaných hodin Matematiky. Pozorování několika posledních dnů výuky však bylo i přes to dokončeno ve všech plánovaných hodinách. Posléze se ukázalo, že přece jenom data získaná pouze z hodin Matematiky nemohou poskytnout ucelený obraz o uplatňování kooperativní výuky ve vybrané třídě a tak tedy autorka svoje rozhodnutí přehodnotila a rozhodla se zpracovat a vyhodnotit všechna nasbíraná data ze všech pozorovaných předmětů. Soubor sledovaných subjektů tvořilo celkem jedenáct žáků prvního, druhého a třetího ročníku jedné malotřídní školy.

Nejprve se autorka seznámila s prostředím školy, protože se zde měla pohybovat po celý jeden měsíc a s třídní dokumentací, aby získala představu o východiscích plánování výuky a také výsledcích vzdělávací práce ve třídě. Prostředí ji překvapilo svým poklidem, žádný velký hluk, křik, neustálé hemžení dětí o přestávkách, jak to známe z většiny škol. Třídy jsou prostorné, ale chodby poměrně úzké a krátké, takže se žáci raději zdržují i o přestávkách ve třídách v hloučcích zaměstnaní svými vlastními činnostmi, které si očividně řídí sami nebo tráví volno na zahradě školy, kde trochu toho hluku skutečně bylo, ale to je

pochopitelné, vždyť se převážně zabývali pohybovými aktivitami. Zde stojí za ocenění poskytnutí možnosti trávit přestávky na zahradě školy, protože to jistě napomáhá lepšímu soustředění v následujících vyučovacích hodinách. Autorka se z dokumentace zajímala nejprve o roční tematické plány a už zde bylo patrné, že učitelka přemýšlí o kooperativních činnostech, jak je uplatnit napříč ročníky. V plánech byla témata sestavována tak, aby maximum příbuzných témat v jednotlivých ročnících bylo zařazeno do výuky ve stejný čas. Někde to očividně možné nebylo, ale tam kde to lze, bylo toho využito, ačkoliv je nutné občas v používaných učebnicích pracovat s tématy mimo jejich uspořádání. Někdy jde naleznout shodu pro všechny tři ročníky, někdy pouze jen pro dva. Tímto učitelka tvoří možnost uplatňovat kooperativní výuku při společných úlohách pro více ročníků. Podle záznamů v třídní knize občas došlo i k tomu, že příbuzná témata byla plánována současně pro více ročníků, ale ve skutečnosti probírána společně nebyla, protože se učitelka pozdržela s procvičováním předchozího učiva. K tomu učitelka říká: „*Někdy se stane, že předchozí učivo žákům jedné třídy dělá obtíže a je třeba se u něj zastavit a věnovat mu víc času. To potom způsobí, že se vlastně to společně naplánované téma v ročnících nepotká. To ale nevadí. Děláme i skupinovou práci v jednotlivých ročnících zvlášť nebo jen ve dvojicích. Například v matematice... i v jiných předmětech... poskládám dílčí úkoly tak, aby každý ročník mohl plnit jednu odlišnou část úlohy, nemusí jít vždy o stejné učivo.*“ Od učitele to vyžaduje skutečně pečlivou přípravu a velké schopnosti nové učivo i učivo k opakování skládat do jednotlivých vyučovacích hodin tak, aby přílišná manipulace s učivem nešla proti didaktickým zásadám. V týdenních plánech učitelka již konkrétně plánuje učivo do jednotlivých vyučovacích hodin. V denních přípravách si učitelka pro sebe dělá časový plán, co bude konkrétně první, druhý i třetí ročník v daný čas dělat, včetně zvolených metod. Připomíná to jakýsi jízdní řád. To je asi to, co některé učitele od učení na malotřídní škole odrazuje, protože pokud chce učitel použít více metod práce v jedné hodině a výuka má být pestrá, musí vše naplánovat třikrát či dvakrát podle toho, kolik ročníků učí a ještě do sebe poskládat, aby nevznikaly zbytečné prostoje a zároveň, aby žáci měli dostatek času na plnění úkolu. Zamýšlet se také musí nad tím v jaké části hodiny a kde, u kterého ročníku, bude přímým účastníkem výuky. Plánování na malotřídní škole považuje autorka za mimořádně náročné.

Autorka si portfolia dětí prohlédla již první den, ale více do nich nahlížela až v průběhu pozorování po seznámení se s žáky, protože si je mohla dát do souvislosti s konkrétními osobnostmi dětí.

Za cenné považuje autorka používání map učiva, které žáci dostávají na začátku školního roku a během roku si do nich zaznamenávají, jaké části učiva již úspěšně splnili. Pro žáky to je motivující a podporuje to u nich převzetí odpovědnosti za vlastní učení, protože předem znají možnosti, jak splnit podmínky pro uznání splnění té které části učiva. Sami si mohou plánovat vypracovávání některých úkolů a přihlásit se ke kontrole splnění požadavků.

K hodnocení žáků používá učitelka klasifikaci známkou. O výsledcích si vede záznamy v klasifikačním sešitě. Znamky v sešitech žáků bývají velmi často komentované, tedy včetně krátkého slovního hodnocení nebo doporučení pro další práci. Autorka to považuje za vhodné doplnění známky, které pomůže dětem lépe pochopit hodnocení jejich práce. Objevují se zde i záznamy získaných kartiček, což je součást takzvaného „kartičkového hodnocení“, které učitelka využívá také při hodnocení práce ve dvojicích a skupinové práce. Systém kartičkového hodnocení je vyvěšen ve třídě žákům na očí. Je používáno jako doplňkové formativní hodnocení žákovské aktivity při vyučování, jeho chování, dílčích úspěchů i spolupráce. Systém je propracovaný a učitelka o něm říká: *„Osvědčilo se mi „kartičkové hodnocení“, je rychlé, zábavné, má jednoduchá pravidla, podporuje u dětí zodpovědnost a dobré chování, což lze těžko známkou. Znamky z chování se dávají až na konci roku bez předchozího známkování. Kartičky jsou pro děti v mnoha směrech motorem.“* Při pozorování byl sledován princip přidělování kartiček. Učitelka má připravené obrázkové kartičky pro jednotlivé předměty a pro oceňování chování. Pokud žák získá pět kartiček v daném předmětu, může je vyměnit za jedničku. Pokud získá pět kartiček za příkladné chování, spolupráci nebo pomoc, získává pochvalu od třídní učitelky. Předmětové kartičky rozdává učitel za zvládnutí dílčích úkolů, pohotovou reakci, mimořádnou aktivitu anebo za práci ve skupině či dvojici, ve většině případů žáci znají, za co budou kartičky přidělovány. Není ale výjimkou, že tím učitelka ocení aktuální úspěch žáka nebo jeho snahu. Na žácích bylo vidět, že je to hodně motivuje. Se svolením si někdy berou kartičky i sami, pokud na ně mají nárok. Bylo velkým překvapením, že nikdo nepodvádí. Učitelka to potvrdila: *„Ještě nikdy se nestalo, aby si někdo vzal kartičku, aniž by na ni měl nárok, i když leží stále u mne na stole. Klidně si je chodí brát sami, když je pošlu. Tady jde o důvěru, nechtějí zklamat. Pokud někdo chce ocenit svého kamaráda, může to udělat také, pokud ostatní souhlasí, pak uděluje kartičku on sám. To, za co se kartičky udělují, musí mít nějakou váhu, ale to už děti znají a myslím, že se v tom docela dobře orientují.“* Autorka může potvrdit, že během jejich návštěv žádné konflikty

s přidělováním kartiček nevznikaly. Důvěra, se kterou k žákům učitelka přistupuje, plodí odpovědné a férové chování žáků. Jistě budou všichni souhlasit s tím, že je lepší si více všimnout toho, co udělají děti dobře, než se dlouze zabývat tím, co dělají špatně. Povšimnutí si dobrého chování a správné vzory, udělají někdy víc, než přísné tresty. Děti přirozeně touží po pozornosti, tak jim ji dopřejme v ten správný čas. Mezi žáky panuje atmosféra nápomoci a to i mimo skupinové aktivity i mimo vyučovací hodiny. Mnohokrát bylo pozorováno, že si žáci navzájem pomáhají s úklidem, s přípravou pomůcek, připomínají si zapomenuté věci, pomáhají si při zapisování domácích úkolů, při obtížných situacích se povzbuzují nebo se utěšují a podobně. Občas jako ocenění spolužákovi pomoci přidělují již zmíněné kartičky, ale konají tak i zcela nezištně. V této oblasti autorka zaznamenala obzvlášť vyspělé sociální chování žáků a to i v případě konfliktu, který občas nastal s jedním žákem. Skupina spolužáků toto jednání dokázal usměrnit i bez pomoci učitelky. Jednalo se o drobné strkanice, které vyprovokovával tento jeden chlapec, který podle slov učitelky, pochází ze sociálně slabší rodiny, která je málo podnětná a o chlapcovo učení a chování nemá příliš zájem. Důsledky rodinné výchovy se potom projevují i na chlapcově chování v kolektivu třídy. Je však patrné, že učitelka již několikrát jeho chování ve třídě řešila a po jejím vzoru, dokáží žáci již konflikty řešit sami. Ve třídě je zaveden systém řešení konfliktů takto, „Pokud ti někdo dělá, co nechceš, řekni mu to, vysvětli, proč ti to vadí a požádej ho, aby to nedělal. Pokud nebude souhlasit nebo pokud se nežádoucí chování bude opakovat, pak požádej o pomoc učitelku.“ Autorka pozorovala, že učitelka pomáhá žákům, aby si konflikt dokázali vysvětlit, ale neřeší ho za žáky. Dělá spíše jakéhosi mediátora. To hodně posiluje sociální vztahy mezi žáky. Žáci se učí odvaze řešit konflikty okamžitě, jak nastanou a slovo žáka má stejnou váhu jako slovo učitele. Při skupinové práci, kde učitelka není přítomna, to usnadňuje řešení situací, kdy jsou žáci ve sporu. Autorka to považuje za dobrou cestu k prevenci šikany a nežádoucího chování.

S tím souvisí i tvorba pravidel ve třídě. Jasně předem daná pravidla ulehčují organizaci práce ve třídě i ve skupině. Na počátku školního roku žáci ve spolupráci s učitelkou vypracovali třídní pravidla, kterými se řídí. Jelikož se žáci podíleli na vypracování pravidel, je patrné, že je přijali za své. Učitelka k tomu řekla: *„Pravidla jsme zpracovávali v průběhu celého prvního týdne ve škole. Děti si sami určovali, co potřebují, aby všichni dodržovali, aby se cítili ve třídě dobře. Hodně jsme o tom mluvili a každé pravidlo si žáci museli obhájit a zdůvodnit. Ted' je považují za smysluplné.“* Při pozorování bylo možné vidět, že plakátek s pravidly je vyvěšen ve třídě a učitelka při porušení pravidel se často jen

podívá na žáka, který je porušil, pozvedne obočí a ukáže na pravidlo, jež bylo porušeno a žák už ví. Ve většině případů zareaguje a své chování usměrní. Při opakovaném porušení pravidel došlo k odebrání kartičky získané za dobré chování, ale stalo se tak jen výjimečně.

Pro skupinovou práci vytváří pravidla učitelka sama a dává je dětem do skupiny napsaná na kartě před započítím skupinové práce. Učitelka uvádí, „*Je to z důvodu, že pro různou skupinovou práci se pravidla liší.*“ Žáky s pravidly vždy seznamuje před začátkem skupinové práce. Pravidla se týkají možnosti pohybu po třídě, možnosti požádat o radu učitelku, možnosti využívání různých zdrojů, pomůcek a podobně. Dodržování pravidel je potom hodnoceno při závěrečné reflexi. Pro žáky je to prospěšné, protože v průběhu práce vědí, jak se mají chovat a pokud jsou pravidla napsaná, tak pro žáky, kteří už umí číst, jsou toho stálou připomínkou. Z pozorování bylo patrné, že pravidla se stále opakují a žáci je mají poměrně dost zažitá. Skupiny se při práci téměř navzájem nerušily. Vládla zde určitá ohleduplnost, která je v malotřídních školách obvyklá. Žáci mají vyvinutý cit pro ohleduplné chování, chápou důležitost učení svých spolužáků a chovají se s respektem. Patrné je to hlavně u starších žáků. Žáci prvních ročníků občas pravidla porušují, ale je to spíše z důvodu kratší, věkově podmíněné, schopnosti soustředění. Pokud už někdo vyrušoval, učitelka mu připomněla pravidla nebo se stalo, že ve skupině určila takzvaného „hlídače“, který měl ve skupině za úkol dohlížet na klidný průběh práce. Další z přidělovaných funkcí byl například „časoměřič“, který měl za úkol dohlížet na časové rozvržení práce, efektivitu využití času a dodržení časového limitu. Pro jednotlivé funkce ve skupině byli žáci označeni visačkou s příslušným obrázkem.

První den se také uskutečnil rozhovor s učitelkou, kdy byly zodpovězeny čtyři připravené otázky. Svůj postoj ke kooperativnímu vyučování vyjádřila učitelka takto: „*Malotřídní škola mi dává možnost učit menší počet dětí ve třídě, mám pocit, že si toho s nimi mohu víc dovolit. Můžu zařazovat netradiční formy výuky, třeba to kooperativní vyučování, je to jiné než se třiceti dětmi. Když vidím, že děti taková práce víc baví, dává mi to sílu hledat vymýšlet stále nové výukové aktivity. Hlavní je vytváření klidného prostředí, žáci se pak lépe učí, víc drží pospolu, ne jako na velké škole, díky kooperativním aktivitám se lépe daří budovat pozitivní sociální vazby a rozvíjet kladné stránky osobnosti dětí, což k učení také patří. Vychováváme přece celistvé osobnosti.*“ Z tohoto výroku vyplývá, že důležitou roli pro učitelku, zda zařadí inovativní výukové metody do vyučování, hraje také počet dětí ve třídě. Učitelka je při menším počtu dětí odváznější k experimentování, tato odvaha

některým učitelům chybí, jak je naznačeno v teoretické části práce. Učitelka zmínila také, že žáky kooperativní výuka více baví. Ve výsledcích výzkumu Soni Tikalské v teoretické části je shodně uváděno, že skupinová práce je u žáků oblíbená. Pro učitelku je prioritou utváření klidného prostředí, jako podmínky úspěšného učení. Je patrné, že učení nevnímá jen jako získávání potřebných znalostí, ale je si vědoma důležitosti sociálních aspektů výuky, které jsou pro kooperativní výuku tak typické.

Ve třídě začíná učitelka zařazovat kooperativní výuku už od prvního ročníku. Odůvodňuje to takto: „*Prvky kooperativní výuky začínám používat hned, jak žáci nastoupí do první třídy, mám tu zkušenost, že pokud jsou zprvu žáci navyklí na jiný způsob výuky a pak ho chci změnit, je to problematické. V první třídě se žáci automaticky přizpůsobují novému prostředí a novým způsobům práce. Kooperativní výuku přijmou jako samozřejmou součást vyučování.*“ Při pozorování bylo zjištěno, že skutečně učitelka zapojuje do kooperativních činností i žáky 1. ročníku. Tento postup doporučuje i Kasíková, což je uvedeno v teoretické části práce. Učitelka volila pro žáky prvních ročníků častěji práci ve trojici se spolužáky stejného ročníku anebo práci v heterogenní skupině se spolužáky druhého ročníku. Šestkrát byla pozorována práce ve skupině se všemi třemi ročníky. Učitelka k tomu uvedla: „*Žákům prvního ročníku dávám obvykle jednoduché úlohy do dvojic, aby si nejprve navykli na kooperaci, letos mám prvňáky tři, tak musím volit spíš práci ve trojici.*“ Přístup učitelky se shoduje s teorií, že při práci v menších skupinách je možné volit jednodušší výukové strategie a okamžité zpětnovazebné mechanismy. Ke stanovování sociálních cílů učitelka říká: „*Na začátku dávám prvňákům velmi jednoduchý požadavek na chování ve skupině, tím začínám rozvíjet sociální dovednosti například: Neopouštěj místo u své skupiny. Mluv tiše. Slovo má vždy jen jeden. Teprve později, zhruba ve druhém pololetí, zvyšuji nároky na chování.*“ Při skupinové práci realizované za přítomnosti pozorovatelky byly základní výše uvedené požadavky na chování vesměs dodržovány. Je zřejmé, že žáci požadavky znají a jsou navyklí je dodržovat. Učitelka dávala žákům prvního ročníku další jasné a srozumitelně formulované požadavky na chování a tím je vedla k postupnému naplňování sociálních cílů ve výuce, které jsou pro kooperativní výuku typické. Při pozorování byly zaznamenány tyto náročnější pokyny: Pozorně naslouchej druhým. Povzbuzuj ostatní. Stůj si za svým názorem a pokus se ho obhájit. Tyto pokyny dodržovali především starší žáci a mladším jejich dodržování občas i připomínali. Bylo patrné, že se cítí být příkladem pro mladší spolužáky a snaží se ovlivnit

jejich chování správným směrem. Toto probíhalo klidně a přístup starších dětí pozorovatelka hodnotila jako rodičovský.

Sestavování skupin v malém počtu žáků, jak říká Tomsová v teoretické části práce, není jednoduché, k tomu se učitelka vyjádřila takto: *„Moc možností tvořit skupiny nemám. Prvnáky můžu dát pouze do jedné tříčlenné skupiny. Druháky do dvou dvojic nebo jedné čtyřčlenné skupiny a stejně tak i třetáky. Sestava skupin z jednoho ročníku nejde moc obměňovat, proto sestavuji i věkově smíšené skupiny. Děti z prvních tříd na začátku ale ještě neumí číst a psát, tím se odlišují od svých starších spolužáků, třetáky to s nimi někdy nebaví, spíše se mi osvědčilo nejprve spojení s druháky, a až později i s třetáky. Na začátku školního roku spíše podporuji třetáky v roli tutorů.“* Problémem všech malotřídních škol s malým počtem žáků ve třídě bude sestavování skupin. Při menším počtu žáků v ročníku než je 8 není možné sestavit ani dvě čtyřčlenné skupiny tak, aby se mohli žáci ve větší skupině vystřídat. To je možné vykompenzovat pouze tvorbou skupin věkově heterogenních, aby se předešlo jisté „ponorkové nemoci“ při práci ve skupině nebo možným problémům, pokud nebude vztah jednotlivců v rámci jednoho ročníku ideální. Avšak při sestavování větších dlouhodobých skupin v rámci jednoho ročníku je výběr více méně jasný, jeden ročník rovná se jedna skupina. Učitelka převážně vybírala žáky do skupin sama. Tyto skupiny nazývá „pracovní skupiny“ a odůvodňuje to takto: *„Žáky si do skupin vybírám většinou sama, protože jinak by si žáci volili stále stejné spolužáky a nenaučili by se spolupracovat i s těmi, kdož nejsou jejich kamarády. Výběr je malý a tak dbám na prostřídání dětí. Pokud tvoříme „přátelské skupiny“ můžou si vybrat děti samy.“* Odpovědnost za tvorbu skupin na sebe vzala především učitelka. Chce tím žáky učit širší spolupráci. Podobný náhled má i Kasíková. Promyšlené sestavování skupin napomáhá dřívějšímu úspěšnému zvládnutí skupinové kooperativní práce, jak je uvedeno v teoretické části práce. Pozorované kooperativní činnosti probíhali jak ve dvojicích věkově homogenních, tak i věkově heterogenních, stejně tak to bylo i se skupinovou prací ve skupinách tříčlenných, čtyřčlenných. Pokud byla celá třída rozdělena do dvou skupin, byly tyto skupiny vždy věkově heterogenní jedna pětičlenná a jedna šestičlenná. Jinak to počet žáků ve třídě nedovoloval.

Práce ve skupinách by měla probíhat nezávisle na učiteli, učitel by však měl provádět dohled nad činností skupiny a monitoring dění ve skupině, jak říká Kasíková a je uvedeno v teoretické části práce. V pozorované třídě pokud část žáků pracovala ve skupinách a u

jednoho ročníku učitelka prováděla výklad, nebylo možné, aby učitelka byla žákům po celou dobu skupinové práce k dispozici a prováděla nepřetržitě sledování skupinové práce. Učitelka podle možností v určitých intervalech zaměřovala pozornost na skupinu i během výkladu, ale nešlo o kontinuální sledování. Žáci se na učitelku většinou neobraceli se žádostí o pomoc, neboť jim bylo jasné, že nyní je nutné, aby se věnovala jiné části žáků. V pravidlech skupinové práce měli zaneseno, že o pomoc mohou požádat teprve, až když bylo možné řešení úlohy prodiskutováno se všemi členy skupiny a skupina se shodla na tom, že si nikdo s řešením neví rady, nebo jindy, že mohou požádat o pomoc až po pěti minutách společné práce nebo, že každá skupina má pouze omezený počet možností požádat o pomoc. Skupiny tedy pracovaly poměrně samostatně a nezávisle na učitelce.

Učitelka kladla velký důraz na reflexi skupinové práce ze stran samotných žáků, protože sama neměla vždy přehled o veškerém dění ve skupině. Pokud se u skupinové práce vyskytly problémy, o kterých žáci hovořili při reflektování činnosti, snažila se učitelka vždy problémy s žáky podrobně rozebrat a dopátrat se jádra problému. To se vždy podařilo. Bylo to i přispěním zcela otevřené komunikace ze stran žáků. Pozorovatelka cítila ze stran žáků cit pro odpovědné provádění reflexe, jako by chápali, že opravdu není v silách učitelky vždy být přítomna u všech jejich činností a vše vidět. Dalším důvodem jistě je i způsob komunikace, který je ve třídě nastaven jak ve směru učitel žák, tak i mezi žáky vzájemně. Je zde hodně kladen důraz na pravdivost tvrzení a oceňováno přiznání vlastních chyb nebo nedostatků. S chybami je potom dále pracováno a jsou brány jako součást učebního procesu. Žáci jsou vedeni k tomu, aby odhalovali svoje slabá místa v učení a ostatní spolužáci k pomoci se zvládnutím učiva svým spolužákům a nabízení rad, jak se zlepšit. To bylo pozorováno i v průběhu skupinové práce, kdy žáci v případě, že si někdo nevěděl rady s řešením daného úkolu, tak mu ostatní dávali rady, ale nesnažili se mu napovídat správné řešení ani úlohu za něj řešit. Učitelka hovořila o procesu, jak to žáky učila takto: *„Pokud někdo neumí vyřešit zadaný úkol, mají obvykle děti, které znají správné řešení, snahu vyřešit úkol za něj nebo mu přímo napovědět správnou odpověď. Snažila jsem se dětem vysvětlit, že toto není správná cesta k tomu, aby všichni zvládli dané učivo. Domluva je taková, že pokud chceme někomu pomoci, dáváme mu rady, neřešíme úkol za něj. Jen tak může spolužák učivo pochopit a zvládnout řešení příště sám. Trvalo nám to docela dlouho, než všichni dokázali potlačit svoji touhu vyniknout mezi ostatními svojí správnou odpovědí, ale už to docela zvládají. Snažila jsem se oceňovat i dobré rady tak, aby pomáhající žáci nepřišli o žádanou pozornost.“* Autorka si všimla, že pokud si někdo

neví s něčím rady, učitelka se ptá: „Kdo dokáže dát spolužákovi radu?“ Žáci obvykle odpovídají „Já bych mu poradil, aby...“ Takto nastavená komunikace podporuje vzájemnou pomoc žáků ve třídě při řešení problémových situací při učení, jen výjimečně se stane, že někdo vyhrkne správnou odpověď, to je potom upozorněn učitelkou na to, že spolužákovi nepomohl a vzal mu možnost přijít na vlastní řešení. Výzkumnice nezaznamenala žádné projevy posměchu při chybování a skutečně cítila snahu žáků si pomáhat. Pokud někdo chyboval, hovořil o své chybě zcela uvolněně a bez ostychu. I nadanější žáci občas chybovali a podle toho si dále nastavovali úlohy ve vlastních učebních mapách pro lepší zvládnutí učiva, stejně jako ostatní. Chyba zde opravdu nebyla ostudou.

Těžiště hodnocení spočívalo především na žácích. Na konci skupinové práce bylo reflexi vždy věnováno několik minut podle toho, jak složitý a náročný úkol skupiny řešili. Pokud žáci hodnotili například práci ve dvojici a úloha, kterou řešili, byla zaměřena na opakování učiva, bylo hodnocení kratší, trvalo asi tři až čtyři minuty. Pokud žáci řešili problémovou úlohu ve skupině pěti až šesti žáků, trvalo hodnocení déle, asi deset minut. U žáků prvního ročníku byly používány jednodušší typy hodnocení, například někdy bylo využito semaforu (zelená – práce se dařila výborně, oranžová – při práci se vyskytly drobné obtíže, které se podařilo překonat, červená – práce se nedařila, vyskytly se nepřekonatelné obtíže). Žáci mohli svoje přiřazení k barvě ještě okomentovat i verbálně. Jindy žáci hodnotili pomocí smailíků, kdy připínali kolíčky k usměvavému smailíkovi, pokud se jim práce dařila bez obtíží, k vážnému smailíkovi, pokud se vyskytly nějaké problémy, které se podařilo překonat a k smutnému smailíkovi, pokud se jim práce nedařila. Občas učitelka připravila pro první ročník jednoduchý hodnotící arch, kam mohli žáci natisknout k jednotlivým tvrzením odpovídající smailíky. Žákům druhého a třetího ročníku dávala učitelka do skupiny složitější hodnotící archy. Žáci měli vždy po skončení práce možnost navrhnout rozdělení odměny v podobě kartiček daného předmětu jednotlivým členům skupiny. Učitelka oceňovala skupinu za splnění úlohy příslušným počtem kartiček podle předem stanovených kritérií a žáci měli rozhodnout a odůvodnit, jak si je ve skupině rozdělí. Tím se odpovědnost za zhodnocení činnosti přenesla především na žáky samotné. Ve skupině také došlo k tomu, že se jeden žák třetího ročníku odmítl účastnit plnění úlohy ve skupině při hodině českého jazyka, protože dostal roli zapisovatele a psaní ho moc nebaví a činí mu obtíže. Členové jeho skupiny se ho snažili podpořit a pomoci mu pomalým diktováním toho co má psát, snažili se opravdu dlouze, ale i přes to se odmítl na

práci skupiny podílet. Jeho roli převzala jedna z dívek, jinak by nemohla skupina práci dokončit. Při reflexi práce ve skupině toto její členové zmiňovali a shodně popisovali. Učitelka dokončenou práci skupiny ohodnotila kartičkami a žáci shodně navrhli, aby žák, který se odmítl účastnit skupinové práce, nedostal kartičku a dostala ji dívka, která se nejvíce pokoušela mu pomoci a po odmítnutí veškeré pomoci, převzala jeho roli. Překvapivě tak navrhl i žák, který se odmítl zúčastnit. Řekl, že je si vědom toho, že si kartičku nezaslouží, protože nesplnil roli, kterou dostal. Navrhl, aby ji dostala dívka, která za něj roli převzala. Učitelka s tím souhlasila. Uvedla k tomu: „*Skupině jsem kartičky za odměnu dala, protože zadanou úlohu skupina splnila. Jeden chlapec se práce neúčastnil, ale viděla jsem, jak velkou snahu měli ostatní ho podpořit. To, že se jim to nepodařilo, nebyla tak moc jejich vina. Proto jsem se rozhodla skupinu i přes to, že se práce nezúčastnili všichni ocenit. Skupina, která se snaží zadaný úkol splnit a podporuje svoje členy, by neměla být znevýhodněna, protože se jeden její člen rozhodl účast odmítnout. To by vzalo ostatním chuť účastnit se skupinové práce. Nakonec byly kartičky rozděleny spravedlivě.*“ Po rozdělení kartiček byl žák vyzván, aby sdělil ostatním, co by mu pomohlo, aby se mu příště role zapisovatele plnila snáze. Řekl, že nechce psát celé věty, protože mu psaní velmi dlouho trvá a dělá spoustu chyb, příště by chtěl dostat úkol, kdy bude zapisovat pouze slova. Z pozorování a z rozhovoru s učitelkou bylo zřejmé, že se jedná o žáka slabšího prospěchu s obtížemi při psaní a s malou podporou ze strany rodičů. Proto také učitelka i spolužáci souhlasili, že příště pro něj zvolí roli zapisovatele, kdy bude moci zapisovat pouze slova. Tímto se budou snažit podpořit jeho sebevědomí ke zvládnutí dalších náročnějších úkolů. V případě nerovnoměrného zapojení žáků do skupiny se jako možnost nabízí právě hodnocení dosažení cíle úkolu skupiny

Skupinová práce se neobejde bez obtíží, ale je důležité snažit se najít cestu, jak je zvládat. O obtížích, které musela učitelka překonávat během začleňování kooperativní výuky do vyučování, byl s ní také veden rozhovor, ve kterém učitelka řekla: „*Některým obtížím lze předejít předem určenými pravidly, některé obtíže mohou pomoci zvládnout sami žáci. Jindy musím několikrát zkoušet hledat cestu, jak problém vyřešit. Každá třída je jiná, každý den ve třídě je jiný. Někdy se stane, že ten, kdo se ve třídě jeden den shodne se všemi, se druhý den neshodne ani s nejlepším kamarádem, protože má špatnou náladu anebo řeší svůj vlastní problém, o kterém my ani nevíme. Snažím se tyto věci vycítit a přizpůsobit tomu i práci v hodinách. Stále se vynořují nějaké obtíže, ale skrze ně se stále učí děti i já. Největší obtíž jsem měla při zařazování kooperativní výuky asi vždy s dodržováním času*

určeného pro práci ve skupinách. Zpočátku se mi stávalo, že žáci spoustu času strávili například rozdělováním rolí nebo dlouhou diskusí o problému a nestihli zadaný úkol vyřešit, takže jsem měla pocit, že tato práce nepřinesla žádný užitek. Později mi došlo, že sice nesplnili zadaný úkol, ale učili se po sociální stránce a rozvíjeli kooperativní dovednosti. To mi dalo odvahu ve skupinové práci pokračovat. Jak žáci zlepšovali svoje dovednosti, byl i čas efektivněji využíván. Stále však musím hodně hlídat čas, protože žáci jsou často schopni vést dlouhé diskuse, aniž by došli ke společnému závěru.“ Učitelka jako pomůcku pro žáky využívá například přesýpací hodiny k přehlednějšímu sledování času na diskuzi ve skupině nebo předem určuje počet vět k vyjádření se. Vymezuje také přesný čas na rozdělení rolí. V malotřídní škole je velmi důležité, aby na sebe činnosti plynule navazovaly, protože je nutné skloubit práci několika ročníků dohromady. Ve výzkumu Tikalské, zmiňovaném v teoretické části práce, učitelé taktéž uváděli jako nevýhodu časovou náročnost realizace skupinové výuky.

S tím souvisí i další obtíž, kterou uvedla učitelka a s níž se musela při skupinové výuce vypořádat. Byla to neschopnost žáků, obzvláště těch nejmladších, zorganizovat si práci ve skupině, proto začíná obvykle s prací ve dvojicích a jednoduchými úkoly. Až po té, co žáci zvládají práci ve dvojicích, pokračuje s prací ve větších skupinách, jak bylo zmiňováno již výše.

Jako další nevýhodu uvedla učitelka zvýšenou náročnost přípravy. Přípravě výuky každý den, podle jejích slov, věnuje dvě až tři hodiny a ještě k tomu tak hodinu až dvě kontrole a hodnocení práce žáků. Zpočátku to bylo i mnohem více hodin, ale po letech praxe má již připravenou zásobu ověřených úloh s odpovídajícími pomůckami, ze které může čerpat. Přípravu jí to urychluje. K tomu stále vymýšlí další nové úlohy. V porovnání s jinými kolegy, kteří uplatňují převážně frontální způsob výuky, tráví obvykle ve škole mnohem více času.

V neposlední řadě jak říká: „*Několik let mně trvalo, než jsem dokázala připravit vhodné úlohy pro věkově heterogenní skupiny, kde úroveň myšlení jednotlivých žáků je na různé úrovni a následně i docílit efektivní spolupráce mezi žáky. Občas práce ve skupině dopadla zcela jinak, než jsem očekávala. Dějala jsem si poznámky o nezdarech a snažila se práci příště naplánovat a zorganizovat jinak a lépe. Studovala jsem literaturu vztahující se ke kooperativní výuce a hledala jsem možnosti dalšího vzdělávání v oblasti kooperativní výuky, ale žádné semináře s tímto zaměřením jsem nenašla. Musela jsem si vystačit jen*

s dostupnou literaturou. Jen tak jsem postupně získala více zkušeností a práce se začala více dařit.“ Z toho vyplývá, že profesní zkušenost učitele hraje velkou roli v uplatňování kooperativního vyučování.

Na závěr učitelka odpovídala i na otázku týkající přínosů kooperativního způsobu výuky. *„Za přínosy kooperativního způsobu výuky považuji lepší vztahy mezi žáky ve třídě, které nejsou založené na soupeření, ale na vzájemné podpoře. Žákům se ve škole daří lépe, protože se necítí tolik ohroženi neúspěchem. Kooperace mezi žáky posiluje důvěru ve vlastní schopnosti. U žáků pozoruji při používání skupinového kooperativního vyučování větší zájem o učení a vyučovací předměty se stávají oblíbenější. Prostřednictvím kooperativního způsobu vyučování se mi také více daří rozvíjet kritické myšlení žáků. Kooperativní vyučování jako metoda se mi osvědčilo a považuji ho za cestu ke kvalitnímu vzdělání a získání potřebných znalostí a dovedností. Celkově ho vnímám ve vyučovacím procesu jako nepostradatelné.“* Vnímání přínosů kooperativní výuky třídní učitelkou se do jisté míry shoduje s poznatky badatelů na poli kooperace, jak jsou zmiňovány v teoretické části práce. Shodují se především v oblasti zkvalitnění interpersonálních vztahů, sebedůvěry, motivace k učení, postojů k vyučovacím předmětům a kritického myšlení. Zde se dokazuje, že teorie jde ruku v ruce s praktickými zkušenostmi učitelů. Funguje zde vztah mezi teorií a praxí.

V rámci pozorování bylo také průběžně vyhodnocováno, zda a jakým způsobem bylo naplňováno pět základních znaků typických pro kooperativní výuku během skupinové práce. Zaznamenány byly tyto poznatky.

Pozitivní vzájemná závislost byla naplňována několika způsoby. Jedním ze způsobů byl, že žákům byl poskytován jeden vytištěný materiál nebo jedna společná pomůcka a s tím musela celá skupina pracovat. Dalším pozorovaným způsobem bylo, že každý z členů skupiny dostal jednu část informace potřebnou ke splnění úkolu a žáci museli svoji část informace vysvětlit, ostatním členům skupiny a dohromady sestavit celek učiva. Třetím způsobem naplňování byla soutěž mezi skupinami, kdy skupina jako celek musela uspět v klání skupin mezi sebou. Také nutnost odevzdat jeden společný produkt pomohla k naplnění vzájemné pozitivní vzájemnosti. V poslední řadě byly také jednotlivým členům přidělovány různé role, díky nimž byli žáci na sobě při plnění úkolu závislí.

Interakce tváří v tvář byla naplňována tak, že žáci pracovali buď ve dvojicích, nebo ve tří až šesti členných skupinách. Seděli v blízkosti sebe tváří otočení k sobě. Během činnosti

členové skupiny spolu byli ve vzájemném kontaktu, komunikovali tváří v tvář, gestikulovali na sebe.

Osobní odpovědnost byla posilována individuálním testováním společného úkolu, práce byla vybrána namátkou od jednoho jedince, členové skupiny se hodnotili navzájem.

Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností probíhalo v diskuzích o podstatě problému, žáci si vzájemně předávali vědomosti, kladli si navzájem otázky. Pokoušeli se v diskuzích prosazovat svoje názory, také docházelo k tomu, že z nich dokázali pod tíhou argumentů ustoupit. Pravidelně probíhala vzájemná pomoc mezi žáky, chovali se odpovědně vůči druhým, poskytovali si sociální podporu. Ve skupině se uskutečňovala interpersonální odměna.

Reflexe skupinové činnosti obsahovala zhodnocení účinnosti či neúčinnosti dosavadního postupu, kdo a jak k postupu přispěl, plánovala se budoucí činnost ve skupinách, hovořilo se o tom co ponechat a co změnit.

V rámci pozorování bylo sledováno velké množství vyučovacích hodin a není možné zde popsat a analyzovat každou jednotlivou hodinu, proto se autorka výše zaměřila pouze na principy, které se v kooperativním vyučování v dané třídě uplatňují. Pro dokreslení představy o probíhajících kooperativních činnostech ve zvolené třídě se autorka rozhodla podrobně popsat alespoň jednu sledovanou hodinu. Záměrně vybrala hodinu matematiky, protože právě v tomto předmětu se podle jejích zjištění z dotazníkového šetření kooperativní výuka uplatňuje nejméně. Na tomto příkladu se pokusí dokázat, že i v hodinách matematiky, je možné realizovat kooperativní výuku ve věkově heterogenních skupinách i ve skupině složené z žáků prvního ročníku.

Níže je uveden popis toho, co bylo pozorováno autorkou v jedné hodině matematiky. Ta při pozorování vystupovala jako zúčastněný pozorovatel, účastnila se přímo vyučovací hodiny matematiky, avšak velmi opatrně vstupovala do jejího přímého dění, aby ho svou přítomností příliš neovlivnila a tak nezkreslila pozorovaná data.

Žákům druhého a třetího ročníku se učitelka věnovala poté, co na začátku hodiny rozdala úkoly pro samostatnou práci žákům prvního ročníku. Vzhledem k tomu, že žáci obou ročníků tvoří tzv. hnízdo, nemuselo se uspořádání lavic nikterak měnit.

Učitelka se obrátila k žákům druhého a třetího ročníku, aby jim vysvětlila, jaké je zadání dnešní aktivity s názvem Mativláček. Tato aktivita je pravidelnou součástí hodin

matematiky ve sledované třídě. Aktivita vždy probíhá ve skupinách a je koncipována jako kooperativní. Žáci jsou rozdělováni do skupin obvykle učitelkou, protože učitelka má vždy připravenou práci pro určité ročníky a tomu musí odpovídat i složení skupin. Složení skupin a úlohy se v jednotlivých vyučovacích hodinách mění. Kartonový model vláčku Mativláčku si žáci vyráběli sami v hodině výtvarné výchovy. Úlohy do této aktivity jsou motivovány příběhy vztahujícími se k vláčku. Tak tomu bylo i tentokrát. Příběh zněl takto. Skautský oddíl se rozhodl vydat vlakem na výlet a skautský vedoucí chce koupit jízdenky pro jednotlivé skautské družiny. V každé družině je jiný počet dětí a děti jsou různého věku. Některé děti mají slevu na jízdném. Každá družina jede do jiné stanice. Úkolem skupiny je správně spočítat cenu společné jízdenky pro jednotlivé družiny. Členové skupiny dostanou role s názvy železničářských profesí. Cílem aktivity bylo řešit slovní úlohy s využitím malé násobilky, sčítání a odčítání. Úkolovým cílem učební skupiny bylo porozumění textu slovní úlohy. Socioemocionálním cílem učební skupiny bylo poskytování podpory spolužákům při řešení úkolu.

Žáci druhého ročníku tedy byli rozděleni do skupin. To proběhlo podle náhodného losování jmen žáků. Jména byla napsána na kartičkách a uložena v pytlíku, do kterého nebylo vidět. Proběhlo losování, a tak byli žáci druhého ročníku rozděleni do dvou skupin, vždy po dvou. Dopředu nikdo nevěděl, s kým bude ve skupině, ani samotná učitelka. Do každé skupiny pak byli přiřazeni další dva žáci ze třetího ročníku, přičemž opět učitelka provedla volbu zcela náhodně, a to losováním, jako v předcházejícím případě.

Poté, co byli takto žáci rozděleni, dostal každý z nich přidělenou určitou roli. Název role s obrázkem dostal na visače. K těmto rolím se řadil: mluvčí (průvodčí), vedoucí skupiny (pokladní v předprodeji jízdenek), pracovník s informacemi (skautský vedoucí) a pozorovatel (revizor). Učitelka seznámila žáky s pravidly skupinové práce, které bylo třeba dodržovat. Každá skupina byla přidělena do jednoho hnízda (nádraží). Pravidla zněla: Zdržuji se pouze na svém nádraží. Mluvím tiše. Počítám zpaměti. Druháci mohou použít při druhém pokusu násobilkovou tabulku. Pokladní a skautský vedoucí navrhnou každý jedno řešení. Obě skupiny dostaly pravidla písemně na kartičce. Byla jim též sdělena kritéria hodnocení. Skupina splní úlohu, pokud správně ocení všechny jízdenky a výrazně neporuší pravidla chování ve skupině. Za to dostane odměnu osmi kartiček.

Před vlastním zahájením kooperativní aktivity, jak bylo možno zjistit vlastním pozorováním, si vždy učitelka ověřuje, zda všichni žáci pochopili instrukce. Pokládá jim

otázky, jako např. Kolik lístků si vezmete? Jak budou zaznamenány jednotlivé výsledky? Kam má být umístěna hotová práce? Po ověření pochopení celé úlohy začaly skupiny pracovat samostatně. Učitelka se mohla věnovat výkladu nového učiva žákům prvního ročníku. Práci skupin v určitých intervalech monitorovala.

Skupiny žáků v hodině matematiky pracovaly následovně. Nejprve vystoupil vedoucí skupiny (pokladní v předprodeji jízdenek). Ten si zvolil žáka, který vyzvedl první lístek se zadáním slovní úlohy o cestujících. Vždy po vyřešení slovní úlohy vyslal vedoucí skupiny jednoho spolužáka pro další zadání, dle své vlastní volby. Každý člen skupiny toto rozhodnutí akceptoval a respektoval, nikdo se o tom nedohadoval.

Žák, kterému byla přidělena role pracovníka s informacemi (skautský vedoucí), přečetl zadání přinesené slovní úlohy. Skautský vedoucí a pokladní začali navrhopvat možná řešení. Byl to však nakonec vedoucí skupiny (pokladní v předprodeji jízdenek), který měl hlavní rozhodovací slovo. Role mluvčího skupiny (průvodčí) spočívala v kontrole správnosti řešení a závěrečném informování o výsledcích řešení. Probíhalo to tak, že průběžně kontroloval správnost výsledků a v případě chyb také navrhoval opravu chybných řešení. Řešení, na kterém se nakonec společně dohodli, bylo zapsáno na kartičku (jízdenku) a vloženo do okénka připraveného vagónu. Zápis měl na starosti vedoucí skupiny (pokladní). Obě skupiny žáků dospěly k dokončení úlohy v téměř stejný čas. Po dokončení mluvčí (průvodčí) před učitelkou a tedy i před celou třídou prezentovali výsledky (ceny všech jízdenek), k nimž skupina dospěla.

Na závěr proběhla reflexe, jejíž součástí byla také diskuse vztahující se k hodnotící zprávě, kterou vyplnil pozorovatel (revizor). Členové obou skupin diskutovali o tom, jak se jim spolupracovalo, jak realizovali svoji činnost, jak vztahy ve skupině probíhali. Diskutovali také o možných změnách. Výsledky (jízdenky s cenami) ve vagónkách Mativláčku obou skupin byly zavěšeny na magnetickou tabuli. Tím byla ukončena první část společné aktivity.

Po zadání skupinové práce žákům prvního ročníku učitelkou začali následně žáci samostatně pracovat na procvičování sčítání a odčítání do dvaceti bez přechodu desítky s pomocí didaktické pomůcky DIPO v tříčlenné skupince na koberci. Učitelka se mohla vrátit ke skupinám žáků druhého a třetího ročníku. Druhá část skupinové aktivity druhých a třetích ročníků probíhala za přítomnosti učitelky a spočívala v porovnávání odpovědí obou skupin, přičemž si skupiny měly opravit případné chyby. Jedné skupině byly

přiděleny kartičky za splnění úkolu. Druhá skupina kartičky nezískala, protože v řešení chybovala, chyby vlastními silami před dokončením neodhalila a tak nesplnila zadanou úlohu. Na základě toho byla vedena reflexe nad vlastními výsledky a rozděleny kartičky ve skupině. Vzhledem k tomu, že se všichni podíleli na práci ve skupině rovnoměrně, každý člen dostal dvě kartičky. Žáci obou skupin diskutovali nad výsledky, a jak k nim dospěli. Autorka práce si do záznamového archu připsala, že žáci po dobu skupinové práce jednali zcela klidně, nevyrušovali, jeden druhého nepřekřikovali, snažili se spíše vzájemně spolupracovat. Vzájemně si také pomáhali, pokud si někdo nevěděl rady. Bylo na nich vidět, že měli radost z každého dílčího úspěchu, ať jej přinesl jakýkoliv člen skupiny. Tímto byl naplněn úkolový i socioemocionální cíl učebních skupin. Reflexe byla ukončena hodnocením učitelky a žáci pokračovali v hodině samostatným procvičováním malé násobilky za pomoci pomůcky zvané motáčky, která žákům umožňuje okamžitou zpětnou vazbu správnosti výpočtů.

Mezi tím skupina žáků prvního ročníku dokončila sestavování obrázku z DIPA za pomoci počítání příkladů na sčítání a odčítání do dvaceti bez přechodu desítky. Bylo nutné aktivitu vyhodnotit. Obrázek byl sestaven správně a tak se prokázala i správnost výpočtů prováděných ve skupině. Každý z žáků měl možnost ohodnotit, jak se mu pracovalo na hodnotícím semaforu. Všichni tři žáci zvolili zelenou barvu a hodnotili práci jako snadnou, bez obtíží, kdy během společné práce nevznikly žádné konflikty. To bylo možné potvrdit i z pozorování. Aktivita byla ohodnocena přidělením třech kartiček skupině. Žáci je rozdělili rovnoměrně do skupiny. Odůvodňovali to stejným podílem na úspěšném zvládnutí úkolu. Tímto žáci prvního ročníku též úspěšně naplnili skupinovou aktivitu.

Bylo ukončeno procvičování žáků druhých a třetích ročníků a žáci si zaznamenali svoji úspěšnost do svého portfolia.

Učitelka zakončila vyučovací hodinu shrnutím probraného učiva a procvičovaného učiva. Žáci se též krátce vyjádřili k tomu, co jim dnešní hodina přinesla.

Autorka si na základě pozorování všimla, že žáci nemají žádný problém pracovat skupině kooperativně. Šlo jim to velmi jednoduše, bylo zřejmé, že jsou na uvedený způsob práce ve škole zvyklí a baví je. Autorka si také do záznamového archu poznamenala, že u žáků v malotřídní škole neviděla potřebu vedení a organizace práce mladších žáků, což bývá typické pro třídy ve školách plně organizovaných. Učitelka v hodině matematiky přiřadila ke skupině žáků druhého ročníku žáky třetího ročníku, neboť předpokládala, že mohou být

pro mladší spolužáky inspirací. Mohou jim ukázat, způsoby některá řešení matematických úloh, které žáci druhého ročníku ještě nemají plně osvojené. Zde je možné vyzdvihnout přínosnost věkově heterogenního prostředí. Úkol, kdy měly skupiny žáků řešit slovní úlohu s využitím malé násobilky je toho příkladem. Žákem třetího ročníku byl v jedné skupině navržen jiný způsob výpočtu (malá násobilka) oproti řešení navrhovaného žáky druhého ročníku (opakované sčítání). Nakonec se dohodli na způsobu využívajícím násobilku, jelikož je starší spolužák přesvědčil o jeho účelnosti. V druhé skupině žáci druhého i třetího ročníku navrhovali stejné způsoby řešení za využití násobilky.

Z dalšího pozorování a také rozhovoru s učitelkou vyplynulo, že si žáci obou ročníků v průběhu skupinové práce vzájemně vypomáhali, a to nejenom při řešení daného úkolu, ale také v tom, když zapisovali výsledky, nebo když diskutovali nad správnými odpověďmi.

Výsledky pozorování pěti základních znaků kooperativního vyučování byly zaneseny do níže zpracované tabulky č. 15, v nichž jsou vypsány jednotlivé znaky, přičemž ve sloupcích jsou uvedeny skupiny žáků, kteří se na výzkumu autorky podíleli. V řádcích je poté zaneseno plnění jednotlivých znaků. V případě, že autorka zaznamenala, že se daný znak v hodině matematiky vyskytoval, uvedla do daného segmentu tabulky ANO, v případě, že tomu tak nebylo, uvedla NE.

Interakce tváří v tvář byla naplněna prací v hnízdě, kdy k sobě žáci měli blízko, každý s každým během práce komunikoval. Pozitivní vzájemná závislost byla naplněna řešením vždy jednoho společného úkolu žáky zastávajícími různé role. Individuální odpovědnost byla ověřena při závěrečné reflexi, kdy se členové skupiny hodnotili navzájem, jakým způsobem, kdo přispíval k vyřešení úlohy. Interpersonální a skupinové dovednosti byly rozvíjeny při předávání zkušeností mezi staršími a mladšími žáky. Žáci si kladli během práce otázky. Jednomu chlapci se podařilo prosadit vlastní způsob řešení úlohy. Žáci si mezi sebou vzájemně pomáhali.

Tabulka č. 15: Hodnocení kooperativního vyučování v malotřídni škole

Základní znak	1. skupina	2. skupina
Interakce tváří v tvář	ANO	ANO
Pozitivní vzájemná závislost	ANO	ANO
Individuální odpovědnost	ANO	ANO
Interpersonální a skupinové dovednosti	ANO	ANO
Reflexe skupinové činnosti	ANO	ANO

Zdroj: vlastní zpracování

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že žáci v obou skupinách tvořenými žáky druhých a třetích ročníků pracovali zcela podle zásad kooperativního vyučování. Ve sledované hodině matematiky byly naplněny všechny znaky kooperativní výuky u obou skupin. Skupina žáků prvního ročníku v krátké kooperativní aktivitě též naplnila všech pět znaků kooperativní výuky. Žáci pracovali pospolu na koberci tváří v tvář, každý žák dostal určité části skládačky pro společné plnění úkolu, tím byli při plnění úkolu na sobě všichni závislí, každý musel správně vypočítat příklad, aby mohl umístit svůj díl na správné místo, tak se naplnila osobní odpovědnost každého člena, žáci si při plnění úkolu radili, tím rozvíjeli interpersonální a skupinové dovednosti. Všichni se účastnili společné reflexe činnosti. Z tohoto vyplývá naplnění všech pěti základních znaků kooperace i pro skupinovou činnost žáků prvního ročníku. Z následného rozhovoru s učitelkou vyplynulo, že v hodinách matematiky jsou téměř vždy naplňovány všechny znaky kooperativního vyučování, což lze potvrdit i v rámci měsíčního pozorování.

K této vyučovací hodině učitelka poznamenala: „*Je obtížné učit různé ročníky zároveň, musím se snažit část dětí dobře zaměstnat, abych měla čas na ty ostatní, jako se to povedlo dnes. Je to obrovsky organizačně náročné, musím se hodně dopředu připravovat, nejde přijít do třídy a zadat jen tak samostatnou práci, to děti za chvíli nebaví a mě taky ne, ale jinak je tu daleko klidnější prostředí, to mám ráda.*“ Vyučovací hodina byla jistě pro učitelku náročná na přípravu i na organizaci, ale podařilo se jí udržet aktivní všechny žáky po dobu celé vyučovací hodiny. Všechny cíle stanovené pro tuto hodinu byly splněny. Hodina probíhala klidně, bez konfliktů a v závěru byla i samotnými žáky kladně hodnocena. Závěrem lze říci, že v této hodině byla úspěšně uplatněna kooperativní výuka s věkově heterogenními skupinami.

7 Diskuse

Na základě pozorování žáků prvních, druhých a třetích ročníků v jedné třídě vybrané malotřídní školy vyplynulo, že výuka se zde řídí principy skupinového a kooperativního vyučování. Žákům nedělá tento způsob výuky žádné potíže, jsou na něj navyklí, pracují zcela v klidu, bez hluku, je jim práce takového typu zcela vlastní. Pozorování probíhalo jeden měsíc a bylo zjištěno, že kooperativní výuka je aplikována každý den. Pozitivně se jevil způsob vzájemné komunikace mezi členy jednotlivých skupin. Atmosféru ve vyučovacích hodinách lze vyhodnotit jako přátelskou, uvolněnou, bez hluku a konfliktů. Z tohoto důvodu není nutné, aby se učitelka plně věnovala těmto skupinkám žáků po zadání úlohy, svou pozornost může přesunout na žáky dalšího ročníku. Ukázalo se, že v této třídě malotřídní školy je při výuce naplňováno všech pět znaků pro kooperativní vyučování, jak je prezentuje v odborné publikaci Kasíková.¹³² Ani při jedné kooperativní činnosti, žádný z pěti znaků nechyběl.

V této souvislosti může autorka konstatovat, že žáci v malotřídní škole pracují tváří v tvář, chápou, že jsou jednotliví členové skupiny na sobě vzájemně závislí, je jim také vlastní důležitost jejich individuální odpovědnosti. V rámci kooperativního vyučování dochází u žáků k upevnění jejich sociálních dovedností. Toho je dosaženo právě tím, že umí vzájemně spolupracovat a řešit situace s různými druhy problémů. Je jim také vlastní reflexe vykonané pracovní činnosti i aktivity ve skupině.

Na závěr této podkapitoly je vhodné zodpovědět tři výzkumné otázky vztahující se k uskutečněné případové studii.

Výzkumná otázka 1: Jaké názory a postoje zaujímá třídní učitelka vybrané malotřídní školy k uplatňování kooperativního vyučování na malotřídní škole?

Učitelka sama považuje kooperativní způsob vyučování ve své pedagogické praxi za nepostradatelný. Uplatňuje ho i bez toho, že by bylo přímo zakotveno ve školním vzdělávacím programu dané školy. Kooperativní výuku zařazuje do svých vyučovacích hodin, protože je přesvědčena o jejích přínosech. Odborná literatura uvádí, že

¹³² KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 3. rozšíř. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2016, 157 s. ISBN 978-80-262-0983-6.

předpokladem úspěšného uplatňování jakékoliv inovativní metody je přesvědčení učitele o její smysluplnosti a proveditelnosti, což v tomto případě nastalo.

Výzkumná otázka 2: Je během skupinové práce v pozorované třídě malotřídní školy naplňováno pět základních znaků, které jsou typické pro kooperativní učení, čili tváří v tvář, vzájemná závislost, individuální odpovědnost, sociální dovednosti, reflexe a pokud ano, tak jakým způsobem?

V rámci měsíčního pozorování vybrané třídy bylo v naprosté většině pozorovaných skupinových aktivit naplňováno všech pět základních znaků kooperace. Znaky byly naplňovány různými způsoby popsány v předchozí kapitole, které se shodovaly s teoretickými poznatky v oblasti kooperativního vyučování uváděnými v odborné literatuře. Třídní učitelka se řídí při uplatňování kooperativní výuky především odbornou literaturou, protože nemá možnost ve svém pracovním okolí vzájemně sdílet zkušenosti a nemá ani možnost se účastnit dalšího vzdělávání na toto téma. Ve výuce využívá především vlastních zkušeností.

Výzkumná otázka 3: S jakými obtížemi a přínosy se třídní učitelka setkává při uplatňování kooperativního vyučování na malotřídní škole?

Za hlavní obtíže při uplatňování kooperativní výuky uvádí učitelka časovou náročnost přípravy i realizace výuky. S nabývajícimi zkušenostmi se s těmito nesnázemi postupem času lépe vyrovnává, ale přes to jsou pro ni stále významné. Stejně nevýhody zaznamenali též dva respondenti v dotazníkovém šetření. Ve výzkumu Tikalské uvedeném v teoretické části práce byly tyto nevýhody učiteli rovněž zmiňované. Za obtížné považuje učitelka také sestavování úloh pro věkově heterogenní skupiny, ale to jí neodrazuje a stále se snaží o zdokonalení. Učitelka nezmiňovala nevýhody typu hluchost ve třídě, slabší se vezou, pasivita některých žáků, jak tomu bylo u učitelů, kteří se účastnili dotazníkového šetření a je také zmiňováno odbornou literaturou. Příčinu spatřuje učitelka v malém počtu žáků ve třídě a v osvojených sociálních dovednostech, které podporuje promyšleným hodnotícím systémem. Mezi přínosy řadí zkvalitnění vzdělání a získávání potřebných znalostí a dovedností žáky, zlepšení vrstevnických vztahů, zvýšení zájmu o učení a o jednotlivé vyučovací předměty. Dále pak zvýšení sebedůvěry u žáků. V dotazníkové šetření bylo shodně uváděno jako výhoda zlepšení vztahů a klimatu ve třídě, což potvrzuje i odborná

literatura. Stejně tomu je i u zlepšení motivace. Ve velké míře pak učitelé uváděli i akceptování názoru jiných, což nebylo třídní učitelkou vybrané školy zmíněno.

8 Návrhy a doporučení

S ohledem na výše uvedené se jeví význam kooperativní výuky jako zásadní pro další proces vyučování v malotřídních školách. Je nutno myslet na jejich specifika, kdy se projevuje jako zcela nevhodné využívat běžný styl vyučování jako na klasických školách. To je dáno především tím, že v jedné třídě je v malotřídních školách vyučováno více ročníků současně, proto je zapotřebí k výuce přistoupit jiným způsobem. Kooperativní výuka je mimo jiné založena na tom, že se pracuje ve skupinkách a po určitou dobu samostatně, tak aby se mohl učitel věnovat také dalším žákům z jiných ročníků. Proto se autorka práce domnívá, že kooperativní výuka přinese v malotřídních školách požadovaný efekt a navíc tím žáci získají požadované schopnosti pro další uplatnění v životě. Na tomto místě je možno konstatovat, že kooperativní výuka bude efektivnější a účinnější v procesu vyučování na malotřídních školách, než na školách plně organizovaných.

Ze stran vedení škol je důležité najít cestu jak vést začínající učitele i učitele s letitou pedagogickou zkušeností k tomu, aby pochopili všeobecný význam spolupráce v životě člověka a nechápali kooperativní učební činnosti jako pouhou výukovou strategii, která slouží pouze k rozvoji komunikačních dovedností nebo zpestření výuky.

Od učitelů se často očekává, že budou flexibilní a sami se přizpůsobí veškerým změnám, ale učitelé by neměli zůstat ve svých snahách opuštěni i oni potřebují podporu, rady a sdílení. Kooperace by měla proniknout nejen do školních lavic, ale také do školních sboroven a možná ještě dále. Profesní růst učitelů by měly podporovat vzdělávací semináře, kterých je se zaměřením na kooperaci zatím tak málo, o vzdělávacích seminářích zaměřených na malotřídní školy ani nemluvě. V praxi to spíše vypadá, že malotřídní školy jako by už ani neexistovaly, ale opak je pravdou a není jich málo. Jen se jejich problematikou málokdo zabývá a tam právě v malých kolektivech bez větších možností kolegiálního sdílení, mnohdy vzdáleni od epicenter pedagogického dění velkých vzdělávacích institucí, denně dělají stovky učitelů obrovskou službu malým obcím. Jistě by uvítali sdružování za účelem řešení pedagogických problémů, předávání zkušeností s pokusy o zlepšení výuky a za účelem dalšího vzdělávání. V poslední době se o podporu vzdělávání začaly zajímat v některých regionech místní akční skupiny, ale zatím, z dosavadních zkušeností, jde spíše o první pokusy o spolupráci. Snad například touto cestou by bylo možné dosáhnout nějakého zlepšení podmínek pro profesní rozvoj učitelů malotřídních škol.

Výše uvedené výsledky výzkumu odkazují na nutnost zabývat se i nadále proměnami výuky v malotřídních základních školách a realizovat další výzkumy v oblasti kooperativních učebních činností v těchto typech škol.

V souvislosti s výše zmiňovanými výsledky průzkumu, jakož i s prostudovanou literaturou k dané problematice (jednalo se především o tištěnou monografii, např. autorek Kasíkové, Trnkové aj.), je možné doporučit následující náměty pro pedagogickou praxi v malotřídních školách.

- Zkvalitnit informovanost učitelů v problematice kooperativního vyučování.
- Účastnit se různých školení, kontinuálního a celoživotního vzdělávání.
- Získávat nové informace o inovacích ve výchově a vzdělávání samostudiem, vzájemnými konzultacemi mezi učiteli (například na metodických setkáních).
- Realizovat na dané téma semináře, výstupy, besedy s odborníky.
- Doplnovat školní knihovnu o odbornou literaturu.
- Vstřícnost a podpora ze strany vedení školy k uplatňování inovačních koncepcí vyučování.
- Podněcovat učitele bez rozdílu na délku pedagogické praxe k využívání kooperativního vyučování ze strany vedení i mezi učiteli navzájem.
- Využívat kooperativní vyučování ve všech vyučovacích předmětech.
- Zasadit se o to, aby se kooperativní učení žáků stalo běžnou praxí.
- Dodržovat již zmiňované důležité zásady kooperativního vyučování.
- Nebát se začít a být trpělivý při uplatňování kooperativního vyučování.
- Přesvědčit se o tom, že kooperativní učení a vyučování přináší mnohé výhody, rozvíjí kompetence žáků a zefektivňuje vyučovací proces.
- Spolupracovat s rodiči, využívat kooperaci i v mimoškolních aktivitách.
- Využívat kooperaci i mezi samotnými učiteli.

Jak již bylo uvedeno také v teoretické části diplomové práce, při uplatňování kooperativního vyučování se vyskytují negativa, což se týká některých variant skupinové práce. Jsou však často jen důsledkem slabé organizace či nedostatečných zkušeností

pedagoga.¹³³ Autorka práce se domnívá, že kooperativní vyučování má více pozitivních stránek a učitele by neměly odradit zmíněné nevýhody.

Výše uvedená doporučení je možné zakončit deseti zlatými pravidly úspěšné kooperace od Belze a Siegrista. Lze se oprávněně domnívat, že tato jsou základem pro to, aby bylo možno kooperativní výuku v praxi považovat za úspěšnou, na což navazují některá doporučení uvedená výše.

1. *„Mým základním postojem je: Já jsem o. k., ty si o. k.*
2. *Každý má určité představy, které musí umět nabídnout, protože jsou důležité.*
3. *Každý má speciální schopnosti, které jsou pro tým užitečné.*
4. *Každý je zodpovědný za to, co dělá, ale také za to, co nedělá.*
5. *Respektuji názor druhých.*
6. *Nikdy neztrácím ze zřetele cíl.*
7. *Čím více souhlasím s prací druhých, tím lepší bude výkon skupiny.*
8. *Tvořivost je lepší než rutina.*
9. *Konflikty, které jsou produktivně vyřešeny, podporují výsledky skupiny.*
10. *Svět má hádanky, ale má také stejný počet řešení – stokrát krásnější než hádanky“.*¹³⁴

¹³³ KASÍKOVÁ, Hana. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. 2. rozš. vyd. Kladno: AISIS, 2009, 143 s. ISBN 978-80-904071-6-9.

¹³⁴ BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. 3. vyd. Praha: Portál, 2015, 375 s. ISBN 978-80-262-0846-4.

Závěr

S nástupem do praxe usiluje většina pedagogů o vlastní pedagogickou dokonalost, o práci, která přinese výsledky a bude bavit nejen žáky, ale i učitele samotného. Volba tématu této diplomové práce se odvíjela od zájmu autorky o metody a formy kooperativního vyučování a snahu o hlubší pochopení problematiky. Mimo jiné také z důvodu, že autorka sama má zkušenosti s prací na malotřídní škole.

Už řadu let se školství v České republice snaží o zásadní proměnu školního vzdělávání a výuky. Změna je však možná také za předpokladu, že se změní učitelé a jejich přístup k výuce. Očekává se ochota k provádění změn. Kromě toho je důležité, aby učitelé měli dostatečné teoretické znalosti a možnosti dalšího vzdělávání, pokud toto vzdělávání, týkající se aktivizujících vyučovacích metod, nezískali v době vysokoškolského studia. Oblastí pro změny vzdělávání je řada. Tato práce se zabývá možnostmi kooperativní výuky v prostředí malotřídních škol. Odborná literatura týkající se uvedené problematiky může být dalším zdrojem poznání.

Kooperativní výuka je součástí novodobých přístupů ke vzdělávání a rozvíjení kompetencí žáků. V rámci tohoto tématu existuje řada poznatků, se kterými by se měli pedagogové, také na malotřídních školách, seznámit. Tato práce přináší teoretický základ k uvedené problematice, v případě kooperativní výuky porovnává tuto výuku s více rozšířenou výukou frontální a také skupinovým vyučováním. Vysvětluje též prvky, které jsou pro kooperativní výuku typické.

Snaha zavést moderní koncepce do vyučovacího procesu je stále více aktuální a přináší zefektivnění vyučování i samotného procesu učení žáků. Mezi nejmodernější inovační trendy současnosti patří kooperativní vyučování. Problematika kooperativní výuky byla zpracována na základě odborné literatury ve čtyřech kapitolách teoretické části práce. Zde byla pozornost zaměřena také na problematiku malotřídních škol a specifika vzdělávání v nich.

Je na učitelích, aby tuto koncepci vyučování uplatňovali ve své pedagogické praxi a více podporovali kooperativní učení se žáků. Na vybraném vzorku 17 malotřídních základních škol ve Středočeském kraji se autorka práce snažila zjistit, v jaké míře je v prostředí

malotřídních škol kooperativní vyučování skutečně uplatňováno. Tento hlavní cíl výzkumného šetření se podařilo splnit.

Výsledky výzkumného šetření nabízejí reálný pohled, avšak nelze jej zevšeobecňovat. Bylo zjištěno, že větší část učitelů malotřídních škol kooperativní výuku ve vyučování využívá. Nejčastěji tuto koncepci pedagogové aplikují ve vyučovacím předmětu přírodověda a nejméně v hodinách matematiky.

Z dotazníkového šetření také vyplynulo, že respondenti – pedagogové preferují diferencovanou práci žáků ve skupinách před nediferencovanou. Pozitivním zjištěním je, že učitelé mají na malotřídních školách vhodné podmínky pro kooperativní výuku a jsou poměrně dobře připraveni k provádění této koncepce. Znájí podstatu kooperativního vyučování a mají s ním již své zkušenosti, na základě kterých vyjádřili své názory týkající se výhod a nevýhod spojených s kooperací, srovnatelné s vyjádřeními autorů v odborné literatuře. Potvrdilo se, že z pohledu učitelů tato inovační koncepce vyučování přináší v praxi spíše výhody než nevýhody.

Dále byla uskutečněna případová studie s využitím metody pozorování ve vyučovacích hodinách, rozboru třídní dokumentace a rozhovoru s třídní učitelkou v jedné třídě malotřídní školy, kde mohlo být pozorováno a následně zhodnoceno (za použití rozhovoru s učitelkou této třídy), jak mohou být kooperativní činnosti uplatňovány ve vyučovacích hodinách a jak skutečně naplnit všechny znaky kooperativní výuky v praxi.

Na podkladě výsledků případové studie bylo zjištěno, že se třídní učitelce kooperativní výuka v její třídě malotřídní školy osvědčila a považuje ji za cestu ke kvalitnímu vzdělání a získání potřebných znalostí a dovedností žáků. V prostředí malotřídní školy bylo pozorováno, že lze zařazovat kooperativní výuku do vyučování pravidelně ve všech předmětech a je možné naplňovat všechny její základní znaky. Bylo dokázáno, že při snaze učitele je možné se vypořádat s většinou obtíží, které může tento styl výuky přinést.

Autorka diplomové práce se na základě své dřívější praxe v malotřídních školách domnívá, že stále více se na malotřídních školách pracuje jak skupinově, tak kooperativně, nicméně i nadále existuje velké množství škol, kde tak činěno není. To prokázalo také kvantitativní šetření v této diplomové práci. Přesto je však důležité, aby se již žáci na prvním stupni základních škol naučili vzájemně spolupracovat, komunikovat, vyjadřovat vlastní názory,

zároveň však umět přijímat a respektovat názory druhých. Tyto dovednosti pak mohou použít ve svém životě, ať již osobním nebo pracovním, v dospělosti. Aby bylo dosaženo efektu kooperativní výuky, je také důležité postavení učitele, který by měl žáky ke spolupráci vhodně motivovat.

Závěrem lze také konstatovat, že se podařilo naplnit všechny cíle stanovené v empirické části diplomové práce.

Přínosem diplomové práce je zmapování aktuálního stavu využívání kooperativní výuky žáků učiteli primárního vzdělávání během vyučování v malotřídních školách ve Středočeském kraji. Autorka práce se domnívá, že výsledky tohoto průzkumu budou inspirací a přínosem pro pedagogickou praxi a stanou se východiskem pro využívání kooperativního vyučování v malotřídních školách.

Práce jako celek je však přínosem zejména pro její autorku, která tak díky teoretickému zpracování problematiky, i díky výzkumnému šetření orientovanému na konkrétní školu, získala inspiraci a náměty ke zkvalitnění výuky a vzdělávání v malotřídních školách. Tyto poznatky využije ve své pedagogické praxi. Přínos této práce může být využitelný i pro danou malotřídní školu, či jiné podobné školy uvedeného zaměření, které by mohly se závěry výzkumu pracovat při zvyšování kvality práce pedagogů i vzdělávání

Seznam použitých zdrojů

- BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. 3. vyd. Praha: Portál, 2015, 375 s. ISBN 978-80-262-0846-4.
- COWIE, H. RUDDUCK, J. *Cooperative Learning. Traditions and Transitions*. London: Britanic House, 1988, 90 s. ISBN 0861651456.
- DVOŘÁK, Dominik. Velké seřadovací nádraží: struktura školy a socializace dětí. Empirická studie. In: *Orbis Scholae* [online] 2010 [cit. 2016-01-10]. Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2010/2010_3_03.pdf.
- DYSON, Ben a Ashley CASEY a kol. *Cooperative learning in physical education: a research-based approach*. First published. London: Routledge, 2012, 180 p. ISBN 978-0-415-66738-8.
- CRESWELL, John W. *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. London: Sage Publication, 2007, 395 s. ISBN 978-4129-1606-6 (cloth) ISBN 978-4129-1607-7-3 (pbk.)
- EMMEROVÁ, Kateřina. Malotřídky v současném prostředí českého venkova. In *Sborník prací filozofické fakulty Brněnské univerzity*. Brno: Masarykova univerzita, 2000, s. 81-96. ISBN 80-210-2310-4.
- FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011, 172 s. ISBN 978-80-262-0043-7.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
- GOŠOVÁ, Věra. Vrstevnické vyučování. *RVP: Metodický portál. Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2011 [cit. 2016-01-10]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/V/Vrstevnick%C3%A9_vyu%C4%8Dov%C3%A1n%C3%AD.
- GRAY, Peter. Proč bychom měli přestat oddělovat děti podle věku I: Význam her v zóně nejbližšího vývoje. *SvobodaUčení.cz* [online]. 2012 [cit. 2016-08-26]. Dostupné z: <http://www.svobodauceni.cz/clanek/proc-bychom-meli-prestat-oddelovat-deti-podle-veku-1>.
- GUDJONS, Herbert. *Didaktik zum Anfassen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2003, 253 s. ISBN 9783781512696.
- GULOVÁ, Lenka a Radim ŠÍP a kol. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2013, 245 s. ISBN 978-80-247-4368-4.

- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4. vyd. Praha: Portál, 2016, 437 s. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HENDL, Jan. *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. 5. rozšířené vydání. Praha: Portál, 2015, 734 s. ISBN 978-80-262-0981-2.
- HOŠŤÁKOVÁ, Libuša. Vyučovanie na málotriednej škole. *Komenský*, 1997, roč. 121, č. 5/6, s. 116-117. ISSN 0323- 0449.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JACQUES, D. *Learning in Groups*. 2.vyd. London: Kogan Page, 1991, 223s. ISBN 074940440X.
- JANDOUREK, Jan. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012, 258 s. ISBN 978-80-247-3679-2.
- JEŘÁBEK, Jaroslav a Jan TUPÝ a kol. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017, 166 s [cit. 2020-04-02]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/43792_1_1/.
- JOLLIFFE, Wendy. *Cooperative Learning in the Classroom: Putting it into Practice*. First published. London: Paul Chapman Published, 2007, 144 p. ISBN 978-1-446-22511-0.
- KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST a kol. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009, 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2010, 151 s. ISBN 978-80-7367-712-1.
- KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 3. rozšř. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2016, 157 s. ISBN 978-80-262-0983-6.
- KASÍKOVÁ, Hana. Kooperativní učení: aby to fungovalo ... *RVP: Metodický portál. Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2011 [cit. 2016-01-10]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/13897/kooperativni-uceni-aby-to-fungovalo-.html/>.
- KASÍKOVÁ, Hana. *Reformu dělá učitel, aneb, Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování: (pohledy pedagogické)*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 1994, 56s. ISBN 80-901660-0-8.
- KASÍKOVÁ, Hana. Teoretická studie, Kooperativní učení ve výuce: teorie – výzkum – realita *Pedagogika*, roč. 67, č. 2, 2017, s. 106–125 Teoretická studie <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/2019>

- KASÍKOVÁ, Hana. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2005, 141 s. ISBN 80-239-4668-4.
- KASÍKOVÁ, Hana. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. 2. rozš. vyd. Kladno: AISIS, 2009, 143 s. ISBN 978-80-904071-6-9.
- KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada), 2005, 199 s. ISBN 80-247-0885-X.
- KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011, 265 s. ISBN 978-80-247-2433-1.
- KOSOVÁ, Beáta. *Rozvoj osobnosti žiaka: so zameraním na 1. stupeň základnej školy*. 3. vyd. Prešov: Rokus, 2000, 121 s. ISBN 80-968452-2-5.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- MUSIL, František a Josef SEDLÁČEK. *Naše málotřídní školy: příručka ke studiu a praxi*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1964, 195 s.
- PETLÁK, Erich. *Málotriedna škola*. 2. vyd. Prešov: Metodické centrum, 1999, 47 s. ISBN 80-8045-163-X.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2013, 562 s. ISBN 978-80-262-0367-4.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012, 191 s. ISBN 978-80-7178-999-4.
- SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, 150 s. ISBN 978-80-7367-246-1.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2007, 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Od teorie k praxi vyučování na střední všeobecně vzdělávací škole*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978, 209 s.
- SKARUPSKÁ, Helena. *Sociální psychologie: základy sociální práce ve vztahu ke klientovi*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 68 s. ISBN 978-80-244-2621-1.

- SOUMAROVÁ, Lenka. *Historický význam malotřídních škol v českém školství* [online]. c2015 [cit. 2015-01-26]. Dostupné z: <http://www.malaskola.cz/stranky/prilohy/22.pdf>.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, 311 s. ISBN 80-7178-942-9.
- SVÍTILOVÁ, Dana. *O škole. ZŠ a MŠ Týnec* [online]. 2015 [cit. 2015-01-26]. Dostupné z: <http://zsmstynec.cz/o-skole>.
- ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava. Zaběhaný řád se mění. *Učitelské noviny* [online]. 2014, č. 9 [cit. 2016-08-26]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=7819>.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TIKALSKÁ, Soňa. Jaké metody a organizační formy používají učitelé v současné době na našich školách? [online]. 2008 [cit. 2020-03-01], Dostupné z : <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/2588/%20JAKE-METODY-A-ORGANIZACNI-FORMY-POUZIVAJI-UCITELE-V-SOUCASNE-DOBE-NA-NASICH-SKOLACH.html/>
- TOMSOVÁ, Marie. *Kooperativní vyučování v malotřídní škole*. Praha: Karlova univerzita v Praze, 2005. Diplomová práce.
- TRNKOVÁ, Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie CHALOUPKOVÁ. *Malotřídní školy v České republice: malotřídky*. 1. vyd. Brno: Paido, 2010, 197 s. ISBN 978-80-7315-204-8.
- TRTÍLKOVÁ, Hana. Homogenní versus smíšené třídy. *Učitelské noviny* [online]. 2014, č. 11 [cit. 2016-08-26]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=7861>.
- TUPÝ, Jan a Jaroslav JEŘÁBEK a kol. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, 126 s. [cit. 2015-01-25]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf.
- VÁCLAVÍK, V. *Organizační formy výuky*. In: KALHOUST, Z., OBST, O. a kol.; Školní didaktika. Praha: Portál, 2002. 448 s. ISBN 80-7178-253-X.
- VALÍŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ a kol. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.
- Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, v platném znění.

Výroční zpráva ČŠI 2017-2018 [online]. 2018 [cit. 2020-03-01]

https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/Obr%C3%A1zky%20ke%20%C4%8Dl%C3%A1nk%C5%AFm/2018/Vyrocnizprava-CSI-2017-2018_final-verze.pdf

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších právních předpisů.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník pro respondenty	1
Příloha č. 2: Záznamový arch pro pozorování	3
Příloha č. 3: Otázky polostrukturovaného rozhovoru s učitelkou	5

Příloha č. 1: Dotazník pro respondenty

Vážená paní učitelka, vážený pan učiteli.

Předkládám Vám dotazník, pomocí kterého chci zjistit stav ve využívání kooperativního vyučování v primárním vzdělávání v malotřídních školách. Dotazník je anonymní. Předem Vám děkujeme za pravdivé odpovědi na mnou položené otázky.

Ilona Machotková, studentka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy

1. Pohlaví:

- a) muž
- b) žena

2. Délka pedagogické praxe:

- a) méně než 5 let
- b) více než 5, ale méně než 10 let
- c) více než 10, ale méně než 20 let
- d) více než 20 let

3. Místo sídla školy:

- a) obec do 600 obyvatel
- b) obec 600 - 1000 obyvatel
- c) obec 1000 – 3000 obyvatel

4. Typ organizace školy:

- a) jednotřídní škola
- b) dvojtřídní škola
- c) trojtřídní škola
- d) čtyřtřídní škola

5. Kooperativní vyučování je podle Vás

- a) efektivní koncepce vyučovacího procesu, kterou při vyučování často používáte
- b) moderní forma vyučování, ale ve vyučování ji příliš nepoužíváte
- c) inovativní koncepce vyučování, ale ve vyučování ji téměř nepoužíváte

6. Podstata kooperativního vyučování spočívá podle Vás v tom, že

- a) žáci třídy pracují na řešení společné úlohy, využívají k tomu různé praktické činnosti
- b) žáci třídy pracují na vyučování v malých skupinách, řeší úkoly a vykonávají různé praktické činnosti
- c) žáci třídy pracují na řešení úloh samostatně, výsledky řešení vzájemně konzultují

7. Na škálové stupnici 0 - 4 (0 - vůbec nevyužívám, 4 - velmi často využívám) vyznačte, zda a jak často využíváte kooperativní vyučování v těchto předmětech:

- | | |
|---|-----------|
| a) český jazyk a literatura | 0 1 2 3 4 |
| b) matematika | 0 1 2 3 4 |
| c) přírodověda | 0 1 2 3 4 |
| d) vlastivěda | 0 1 2 3 4 |
| e) pracovní vyučování, výtvarná výchova | 0 1 2 3 4 |

8. Pokud využíváte kooperativní vyučování, skupiny žáků pracují nejčastěji

- a) nerozlišovaně (všichni mají stejné úkoly)
- b) diferencovaně (úkol, na němž skupina pracuje, je část úkolu třídy)
- c) neumím se vyjádřit

9. Máte ve škole (ve třídě) vytvořeny podmínky pro realizaci kooperativního vyučování?

- a) ano
- b) ne
- c) nezajímám se o to

10. Uveďte dvě výhody kooperativního vyučování (podle Vás):

- a)
- b)

11. Uvádí dvě nevýhody (úskalí, nebezpečí) kooperativního vyučování (podle Vás):

- a)
- b)

Příloha č. 2: Záznamový arch pro pozorování

Škola:

Učitel:

Třída:

Počet žáků (přítomno/celkem):

Předmět:

Pořadí vyučovací hodiny:

Datum:

Pozorovatel:

Průběh hodiny:

Zadané úkoly:

Činnost žáků a jejich reakce:

Činnost učitele:

Hodnocení kooperativního vyučování (obsažen v hodině tento znak?):

Základní znak	1. skupina		2. skupina	
Tváří v tvář	ANO	NE	ANO	NE
Pozitivní vzájemná závislost	ANO	NE	ANO	NE
Individuální odpovědnost	ANO	NE	ANO	NE
Interpersonální a skupinové dovednosti	ANO	NE	ANO	NE
Reflexe	ANO	NE	ANO	NE

Příloha č. 3: Otázky polostrukturovaného rozhovoru s učitelkou

1. Jaký je váš postoj ke kooperativní výuce?
2. Mohla byste popsat svoje zkušenosti s aplikací kooperativní výuky?
3. Kdybyste se měla zamyslet a popsat mi přínosy kooperativního způsobu výuky.
4. Mohla byste mi říct o obtížích, se kterými jste se setkala při uplatňování kooperativního vyučování?